Niveau(x) d'enseignement : 8 Numéro EDUQ : 9270045
Centre d'intérêt : 320

Hamel, Thérèse

Le déracinement des écoles normales : le déracinement de la formation des maîtres à l'université / Thérèse Hamel. -- Québec : Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.
231 p. ; 22 cm. -- (Documents de recherche / Institut québécois de recherche sur la culture, ISSN 0823-0447 ; 31)

Bibliogr. : p. 175-180.

ISBN 2-89224-159-6

ISBN 2-89224-167-7

Vedette(s)-secondaire(s) : Institut québécois de recherche sur la culture

Descripteur(s) : Formation des enseignants * Ecole normale * Université * Formateur * Réforme scolaire * Histoire de l'éducation * Questionnaire * Universitaire (Ordre d'enseignement)

Identificateur(s) de nom : Québec (Province). Institut québécois de recherche sur la culture * Fédération des écoles normales * Rapport Parent

Cette étude traite de l'abolition des écoles normales à travers le regard individuel de plus de 150 témoins, impliqués dans la réforme qui mena au transfert de la formation des maîtres dans les universités. Au moyen du récit autobiographique, l'auteure a récolté un nombre important de témoignages rétrospectifs sur un des volets de la Révolution tranquille. On retrouve dans l'étude une mosaïque d'interprétations variées des raisons de cette réforme, de ses incidences sur la vie personnelle et professionnelle des répondants et enfin une relecture des effets de cette réforme sur les institutions actuelles. Dans les appendices, on a regroupé les trois questionnaires qui ont servi à l'enquête auprès des professeurs d'écoles normales intégrés à l'université, auprès des professeurs d'écoles normales non intégrés à l'université et auprès des professeurs d'université en formation des maîtres.

Type de document :

31

DOCUMENTS
DE RECHERCHE

LE DÉRACINEMENT DES ÉCOLES NORMALES

Le transfert de la formation des maitres à l'université

THÉRÈSE HAMEL

iqrc

LE DÉRACINEMENT DES ÉCOLES NORMALES

Le transfert de la formation des maîtres à l'université

«Documents de recherche» n° 31

LE DÉRACINEMENT DES ÉCOLES NORMALES

Le transfert de la formation des maitres à l'université

Thérèse Hamel

1991
INSTITUT QUÉBÉCOIS DE RECHERCHE SUR LA CULTURE

Données de catalogage avant publication (Canada)

Hamel, Thérèse, 1953-

Histoire d'un déracinement : le passage de la formation des maîtres des écoles normales à l'université

(Documents de recherche, ISSN 0823-0447 ; n° 31.)

Comprend des références bibliographiques : p.

ISBN 2-89224-167-7

1. Enseignants - Formation - Québec (Province) - Histoire. 2. Écoles normales - Québec (Province) - Histoire. 3. Éducation - Québec (Province) - Histoire. I. Institut québécois de recherche sur la culture. II. Titre. III. Collection: Documents de recherche (Institut québécois de recherche sur la culture) ; n° 31.

LB1719.C3H35 1991 370'.71'09714 C91-096831-0

Le volet de la recherche qui fait l'objet du présent ouvrage a reçu l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada. En outre, le projet ***Histoire de la formation des maîtres au Québec*** *a bénéficié de subventions du ministère de l'Éducation et de la Centrale de l'enseignement du Québec, en plus de la contribution de l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC). Nous voulons ici les remercier pour leur soutien.*

Réalisation graphique : Mariette Montambault

ISBN 2-89224-159-6 • ISSN 0823-0447
Dépôt légal, 3e trimestre 1991 • Bibliothèque nationale du Québec
© Tous droits réservés
Distribution : Diffusion Prologue inc.,
1650, boul. Lionel-Bertrand, Boisbriand, Québec J7E 4H4
Téléphone : (514) 434-0306 • Télécopieur : (514) 434-2627

Institut québécois de recherche sur la culture
14, rue Haldimand, Québec G1R 4N4
Téléphone : (418) 643-4695 • Télécopieur : (418) 646-3317

Table des matières

AVANT-PROPOS 13

INTRODUCTION 17

CHAPITRE 1
UNE RÉVOLUTION PAS TRÈS TRANQUILLE 31

Un système éclaté de formation des maîtres 32

La segmentation des institutions 34
Deux «modèles» de formation cohabitent 36
Un modèle artisanal 36
Un modèle industriel centré sur la rationalisation 37

Les grondements sourds des bouleversements à venir 38

La réforme des programmes de 1953 38
L'entente d'équivalence entre le brevet A
et le baccalauréat en pédagogie 39
Le développement des écoles de type universitaire 41
La croissance des écoles normales d'État 41
La Commission Tremblay et la Grande Charte de l'éducation 42
La gestation d'un nouveau modèle de la formation 43

Le rapport Parent 44

Une critique des institutions de formation de maîtres 44
L'élévation de la formation 46
Une formation en milieu universitaire 46
La programmation des savoirs 47

L'université suscite certaines craintes 49
L'instauration d'une période de probation 50
La revalorisation de l'enseignement 50

CHAPITRE 2
BOULEVERSEMENT ET IMPROVISATION 55

Un contexte particulier 55

L'État maître de la formation 56

Le règlement numéro 4 57

Les démarches préparatoires à l'intégration 59

L'abolition du brevet B 59

Des stratégies de nature multiple 60

L'auto élimination 60
Le repli ou la survie 61
Le regroupement 63
L'intégration avant l'heure 63

La Fédération des écoles normales 64

Une nécessaire rationalisation 66
Une certaine méfiance à l'endroit du modèle universitaire 67
La notion de centre universitaire de formation des maîtres 68

La transition vers l'université 71

La Mission de coordination 71
La fin d'un règne 73

L'intégration comme telle 74

CHAPITRE 3
PROFIL DES FORMATEURS DE MAÎTRES TOUCHÉS PAR LA RÉFORME 81

Le profil d'ensemble 81

La carrière à l'école normale 82
Le niveau de qualification 84
L'intégration à l'université 85

Les professeurs d'écoles normales non intégrés dans les universités 87

Âge, appartenance sexuelle et état de vie 87
Type de carrière à l'école normale 88
Le niveau de formation 89
Le milieu de travail au moment du transfert 89
L'occupation de postes administratifs dans les écoles normales 90

Les professeurs d'écoles normales intégrés aux universités 90

L'expérience du milieu scolaire: facteur commun aux deux groupes 91

CHAPITRE 4
SOUVENIR DE LA RÉFORME 95

En autant que je me souvienne 97

Une guerre de pouvoir entre politiciens et religieux 99

L'élévation des compétences 100

Les prises de position 101

Les actions menées 104

Les transformations prévues 106

Témoignages 111

CHAPITRE 5
LA TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE 127

Le processus d'intégration: la magie du diplôme 128

Le protocole d'entente des professeurs d'écoles normales d'État 129

Une intégration sous le signe de la facilité 130

Un processus d'adaptation difficile 131

Les raisons de la non-intégration 133

Témoignages 137

CHAPITRE 6
LE SECOND REGARD SUR LA REFORME 147

Doit-on enlever la formation des maitres aux universités? 152

Comparaison entre les deux types d'institutions 152

Témoignages 157

CONCLUSION 167

BIBLIOGRAPHIE SÉLECTIVE 175

APPENDICES 181

Enquête auprès des professeurs d'écoles normales intégrés à l'université 183

Enquête auprès des professeurs d'écoles normales non intégrés à l'université 197

Enquête auprès des professeurs d'université en formation des maitres 209

À Michel et Alexandra

Avant-propos

Actuellement, plus que jamais, l'histoire est un enjeu. Certes, contrôler le passé a toujours aidé à maîtriser le présent; aujourd'hui, toutefois, cet enjeu a pris une ampleur considérable.

Marc FERRO

Le présent ouvrage est l'aboutissement d'une recherche qui s'est échelonnée sur plusieurs années. Il représente un des volets du projet portant sur l'*Histoire de la formation des maîtres au Québec* que nous avons dirigé à l'Institut québécois de recherche sur la culture. De nature socio-historique, notre ouvrage s'efforce, en retournant dans le passé, de mieux comprendre le présent et éventuellement d'éclairer l'avenir. Si cette recherche emprunte à la fois à deux disciplines fort importantes, la sociologie et l'histoire, elle doit beaucoup aussi à un courant particulièrement fécond à l'heure actuelle: le mouvement des historiens et historiennes de l'éducation qui a travaillé depuis plusieurs années déjà à l'histoire des femmes au Québec et, plus particulièrement, à l'histoire des religieuses. C'est dans la lignée de leurs travaux que s'inscrit notre contribution.

Cet ouvrage ne porte pas exclusivement sur l'histoire des femmes. Principalement féminine pendant toute son histoire, la formation des maîtres a, dès ses origines, créé et conservé une filière masculine. La mise en parallèle des trajectoires, des discours et des pratiques des formateurs de maîtres selon leur appartenance sexuelle sera, nous le verrons, fort éclairante. Si l'on ajoute à ces éléments, les aspects reliés à l'état de vie laïque ou religieux de nos répondants et répondantes, un portrait particulièrement vivant en ressort.

De son élaboration jusqu'à ce jour, notre recherche a conservé une telle pertinence sociale qu'elle a suscité une réponse massive et inattendue des personnes contactées qui, pour plusieurs, n'oeuvrent plus en formation

des maîtres depuis fort longtemps. L'actualité du sujet de même que les retombées du projet, furent autant de raisons de poursuivre une démarche qui a éveillé la curiosité et a créé des attentes à tous les paliers intéressés par cette importante filière de notre système éducatif. À l'heure où les débats éducatifs portent fréquemment sur la qualité de la formation offerte à nos futurs enseignants, où une politique de la formation des maîtres en gestation depuis plusieurs années déjà risque d'apparaître au prochain calendrier des débats éducatifs, nous espérons que l'approche historique pourra éclairer les politiques futures. Au Congrès des sciences de l'éducation tenu en mai 1987, Arthur Tremblay, important artisan de la réforme des années 1960, a démontré que, historiquement, les recherches en éducation ont joué un rôle extrêmement important en tant qu'outils de réflexion et d'orientation en matière de politiques éducatives. Nous espérons simplement apporter notre contribution, grâce au regard spécifique des formateurs de maîtres qui ont pris la peine de nous livrer leurs témoignages.

Dès l'origine du projet, nous croyions important de donner la parole aux personnes qui ont été directement touchées par l'abolition des écoles normales. Les récits autobiographiques que nous avons reçus et dont nous présenterons de larges extraits constituent des pages d'histoire uniques sur la vie des actrices et acteurs sociaux de l'époque. Les témoignages émouvants que nous avons recueillis constituent le portrait d'une race en voie de disparition.

C'est avec beaucoup d'émotion que nous avons lu et relu, analysé et transcrit ces récits et avec énormément de respect que nous avons cherché à rendre compte de la vision de la réforme qui s'en dégageait. Nous croyons avoir répondu ainsi aux attentes de nos informateurs et informatrices qui, à l'avance, nous ont remerciée d'écrire fidèlement l'histoire des institutions et des programmes, mais surtout des oeuvres pour lesquelles ils et elles avaient consacré leur vie entière remplie d'amour et de dévouement. Nous tenons à les remercier tous et toutes. La chaleur, la beauté et la douleur parfois présente dans leurs récits nous transmettaient l'énergie nécessaire pour poursuivre le processus de recherche.

Nous remercions également toutes les personnes avec qui nous avons pu discuter au cours des diverses étapes du projet. Merci aux collègues pour leur appui et leur compréhension, à l'Association des religieuses enseignantes du Québec sans qui la parole de leurs représentantes ne serait jamais apparue avec autant d'ampleur dans ce projet, à Marielle Bergeron qui, avec patience et méthode, a dactylographié et a procédé à l'envoi des canevas suscitant les récits autobiographiques. Nous tenons à souligner l'appui financier du Conseil de recherches en sciences humaines du Canada, sans qui ce volet de recherche, auquel nous tenions particulièrement, n'aurait jamais vu le jour.

En outre, le projet *Histoire de la formation des maîtres au Québec* a bénéficié de subventions du ministère de l'Éducation et de la Centrale de l'enseignement du Québec, en plus de la contribution de l'Institut québécois de recherche sur la culture (IQRC). Nous voulons ici les remercier pour leur soutien.

Introduction

Depuis plus de vingt ans, les universités québécoises ont reçu le mandat de former les maîtres de nos écoles primaires et secondaires. À la suite des recommandations du rapport Parent, les écoles normales, qui s'étaient acquittées de cette tâche pendant plus d'un siècle, ont été éliminées. Dans le cas du Québec, l'abolition des écoles normales s'est effectuée fort rapidement, entraînant dans son sillage des changements qui s'apparentent à une révolution copernicienne. En moins d'une décennie, nous sommes passés en effet d'une centaine d'institutions dispersées à travers la province à quelques universités dorénavant chargées de préparer les futurs maîtres à leur fonction dans la société.

Effectués dans la foulée des bouleversements qui sont survenus durant la période qualifiée de Révolution tranquille, l'abolition des écoles normales et le transfert de la formation des maîtres aux universités furent loin de faire l'unanimité au moment de leur mise en application. Cette réforme fondamentale entraîna en outre la disparition d'une multitude d'institutions, ce qui impliquait pour le personnel des changements de trajectoire quelquefois brutaux. Si une grande partie des professeurs d'écoles normales furent intégrés aux universités, à l'intérieur des facultés d'éducation ou des départements disciplinaires, plusieurs quittèrent le champ de la formation des maîtres par choix personnel ou encore par obligation. Or, nous savons peu de choses de ceux et celles dont la vie personnelle et professionnelle a pris un tournant décisif au moment de l'abolition des écoles normales. Encore aujourd'hui, le bien-fondé d'une telle réforme est périodiquement remis en question.

Le transfert de la formation des maîtres à l'université et son corollaire, l'abolition des écoles normales, représentent sans doute l'une des transformations fondamentales qu'a connue notre système de formation des

enseignants depuis ses origines. Bien que réalisé il y a plus de vingt ans, ce transfert suscite encore des discussions passionnées. La formation des maîtres, considérée à juste titre comme la clé de voûte de toute réforme éducative, est en effet au coeur des débats sur la crise de l'école.

Le malaise actuel quant à l'avenir de la formation des enseignants et les transformations fort importantes qu'a connues le métier ou la profession d'enseigner incitaient à se pencher sur l'évolution des institutions de formation de maîtres dans une perspective diachronique. Nous avions le sentiment que l'ampleur des modifications apportées par la réforme n'avait pas encore été mesurée entièrement à ce jour. Or, cette dernière entraîna simultanément le problème de l'intégration du personnel qui travaillait dans les institutions abolies, la définition d'un nouveau mandat pour les universités déjà en charge de la formation de nombreuses catégories de professionnels ainsi qu'une transformation importante des contenus de formation et des savoirs enseignés.

Toute réforme, quelle qu'elle soit, entraîne dans son sillage des conséquences de toutes sortes. La gamme des sentiments et des effets concrets sur la vie des individus qui ont été touchés par cette modification importante du système éducatif est variée. Que dire dans le cas de l'abolition d'institutions dont certaines étaient plus que centenaires. La réforme des écoles normales, partie intégrante de la Révolution tranquille, n'a pas été vécue dans l'indifférence, loin de là. Mais que savons-nous de l'analyse qu'en faisaient les principaux intéressés, les formateurs de maîtres de cette époque, ceux qui, au jour le jour, consacraient toute leur énergie à former les futurs enseignants et enseignantes de nos écoles? Que pensait le personnel des écoles normales de cette réforme qui risquait de modifier totalement le visage de la formation des enseignants et enseignantes? Comment réagissaient-ils devant l'abolition d'institutions pour lesquelles ils avaient donné plusieurs années de leur vie? Quelles en seraient les conséquences sur leur vie professionnelle?

Au moment où nous avons conçu ce projet de recherche, l'idée nous vint de donner la parole aux personnes qui avaient directement été impliquées lors de cette réforme. Nous avions alors une occasion unique d'interroger les principaux témoins et acteurs d'une restructuration en profondeur des établissements de formation de maîtres et de connaître enfin ce qu'ils avaient vécu.

Ainsi, au lieu de nous limiter à l'histoire officielle et institutionnelle proprement dite, celle que nous révèlent les statistiques et les documents d'archives, nous voulions aussi examiner le regard que portent les enseignants et enseignantes sur la profession qu'ils exercent activement, de

manière à articuler le vécu de la formation à sa réalité «structurelle» et aux «définitions imposées de leur position et de leur place sociales»[1]

Une telle interrogation partait d'un questionnement qui nous guidait à l'origine de ce projet: cette réforme pouvait-elle revêtir des sens différents selon la place que les protagonistes occupaient dans les rapports sociaux? En effet, les grandes orientations prises par les artisans de la réforme et les décideurs politiques à quelque niveau que ce soit pouvaient, pensions-nous, être fondamentalement différentes de ce que pensent les acteurs sociaux visés au premier chef dans les institutions scolaires. Cette hypothèse nous paraissait d'autant plus fondée que la réforme s'était déroulée fort vite et avait laissé peu de temps aux protagonistes entre la phase de discussion, son mûrissement et son application. Or, pour pouvoir le dire, il fallait que soit reconstituée l'analyse que les acteurs sociaux avaient effectuée au moment de la réforme. Ces interrogations militaient donc en faveur d'une méthode d'analyse qui donnerait la parole aux individus, d'où l'idée de procéder au moyen de récits autobiographiques. Mais auparavant, il fallait connaître les grands paramètres de la réforme. Ce type d'analyse au moyen de récits autobiographiques devait donc s'imbriquer dans un processus de recherche plus vaste où l'analyse documentaire serait elle aussi utilisée. Un bref retour sur la démarche entreprise depuis le début du projet sur l'*Histoire de la formation des maîtres au Québec* éclairera le mode d'analyse spécifique que nous avons utilisé. Revenons-y afin de mieux situer l'apport et surtout la relation que ces deux pratiques de recherche entretenaient entre elles.

Une partie du projet portant sur l'*Histoire de la formation des maîtres au Québec*, celle qui touche la période historique des origines à 1964, a été principalement réalisée à partir d'une analyse documentaire d'archives et de données secondaires. Par ce moyen, nous avons voulu saisir l'évolution de la formation des maîtres autant en fonction des institutions de formation, des lieux de formation, des clientèles, des programmes, qu'en fonction des enjeux politico-idéologiques à l'origine du transfert de cette importante filière scolaire aux universités. Pour la période allant de 1964 à nos jours, nous voulions éclairer les enjeux, les luttes, les débats qui ont précédé la réforme afin d'apporter des éléments explicatifs des causes de cette réforme: moment de rupture ou simple ajustement à des besoins nouveaux. C'est ainsi qu'à travers les débats éducatifs de l'époque, nous avons pu cerner les idées maîtresses qui ont guidé les réformateurs lors des énormes bouleversements qui se sont concrétisés dans les années 1960, entraînant dans leur sillage un rapport différent au type de maîtres à former de même qu'au métier enseignant pris dans son ensemble[2]

Ce genre d'étude, qui se situe dans un cadre principalement macrosociologique et dans une perspective socio-historique, servait de guide dans

la compréhension de mouvements sociaux organisés (organismes ministériels et religieux, associations diverses, syndicats), plaçant d'emblée l'analyse du point de vue des acteurs sociaux considérés comme inscrits à l'intérieur d'organisations structurées.

Il nous manquait le regard des personnes qui, nombreuses, ont été en quelque sorte emportées dans le courant de la réforme. Ainsi, pour les normaliens et normaliennes de même que pour tous les futurs élèves-maîtres, l'apprentissage du métier enseignant risquait d'être modifié fondamentalement à la suite de l'intégration de la formation dans les universités. Il en était de même pour le personnel enseignant des écoles primaires et secondaires qui devaient dès lors accueillir des maîtres formés non plus à l'école normale, mais à l'université. Enfin, des centaines de formateurs de maîtres, autant des écoles normales que des universités, ont vu leur carrière, leur travail, leur conception de la formation des maîtres confrontés et transformés au contact de ce changement en profondeur des fondements mêmes des structures scolaires et des idées pédagogiques.

Plus de vingt ans après l'abolition des écoles normales et le transfert à l'université, nous souhaitions que les formateurs de maîtres nous livrent leur perception et surtout leur analyse de la réforme, leur trajectoire individuelle et collective ainsi que des éléments de prospective quant au devenir de la formation des maîtres et du métier enseignant.

C'est à la lecture de l'ouvrage *Nous les maîtres d'écoles* de Jacques Ozouf[3] que l'idée nous vint de donner la parole aux formateurs de maîtres. En suscitant des récits autobiographiques d'instituteurs retraités de la «Belle Époque» (c'est-à-dire avant 1914), Ozouf nous trempe d'emblée dans l'ambiance troublée de cette période importante de l'histoire scolaire française. La démarche de l'auteur, fascinante à plus d'un titre, s'est révélée fort féconde, plusieurs milliers d'individus ayant accepté d'écrire leur autobiographie.

Au départ séduite par l'approche originale utilisée par Jacques Ozouf, nous étions donc tentée de l'expérimenter au Québec non seulement pour les raisons mentionnées précédemment, mais aussi parce que le récit autobiographique a l'avantage de multiplier rapidement le nombre d'informateurs. Dans le cas d'une population âgée et dispersée en région, c'est un argument supplémentaire en faveur de cette méthode.

Effectuée dans le même esprit, notre recherche s'inscrit toutefois dans une optique beaucoup plus modeste autant par le nombre de récits recueillis que par la façon d'aborder le problème. Si l'expérience tentée par Jacques Ozouf en 1967 nous apparaissait fort intéressante et si le taux de réponses obtenues auprès d'un groupe, somme toute analogue au nôtre,

encourageait notre entreprise, plusieurs interrogations restaient toutefois présentes. Examinons brièvement les spécificités de l'utilisation du récit autobiographique dans le contexte québécois.

Le rapport au langage, mais surtout à l'écriture, étant probablement différent dans les deux sociétés, nos informateurs et informatrices potentiels répondraient-ils à l'appel? Notre hypothèse penchait plutôt pour un rapport plus difficile à l'écriture au Québec que dans la société française. D'autre part, quel genre de textes écriraient-ils? La nature spontanée d'une entrevue enregistrée n'offre pas, en effet, le même caractère qu'un texte réfléchi plus longuement, que l'on peut raturer, biffer, reprendre à volonté. L'autocensure avait ainsi plus de chance d'apparaître, pensions-nous, dans le récit que dans l'entrevue.

Il importait donc de savoir dans quelle mesure le récit autobiographique différait de l'entrevue semi-dirigée. Le récit ne possède-t-il pas sa propre logique, induisant chez l'informateur des réactions ou des réflexes différents et moins spontanés que l'entrevue? Une première distinction réside à la fois dans le mode d'intervention et le point de contact entre le chercheur et son informateur. En effet, les membres du groupe *Popular Memory* insistent abondamment sur la relation interviewer-interviewé et ses incidences sur le type de matériel recueilli[4]. Dans le récit autobiographique, l'intervention du chercheur, au lieu d'être multiple comme dans l'entretien semi-dirigé (et ce malgré la présence d'un canevas d'entrevue), *ne survient qu'une fois* lors de la construction du canevas. Aucun autre échange ne permet de préciser, ajouter, réajuster l'information lorsqu'elle est livrée à l'interlocuteur.

Il fallait ensuite se demander dans quelle mesure la structuration du discours des informateurs et leur mise en forme par le chercheur pouvaient en modifier la cohérence. Ce danger, dont n'est pas exempt non plus l'entretien semi-dirigé, se posait aussi, pensions-nous, dans le cadre d'un récit autobiographique, mais il y est plus probable car l'informateur ne peut plus communiquer avec l'enquêteur. En outre, devant le phénomène de «conscience réflexive» tel qu'il est explicité par Daniel Bertaux[5], les récits pouvaient-ils dévoiler ce que l'entrevue ne peut illustrer ou risquaient-ils au contraire de demeurer plus limitatifs à cause des problèmes engendrés par le mode écrit de sollicitation.

Nous avons donc conclu qu'un témoignage écrit, même s'il facilite éventuellement l'autocensure, offre l'avantage d'accorder à l'informateur un temps de réflexion beaucoup plus long qu'en entrevue. En outre, une enquête menée au moyen d'un récit écrit évite par le fait même les pièges liés au passage de l'oral à l'écrit. Nous avons aussi fait le pari que certains aspects anecdotiques, favorisés par le contexte de l'entrevue, seraient éliminés par

l'écriture qui oblige, étant donné le temps requis, une certaine concision qui peut augmenter la densité du récit[6]. Il restait le risque de décourager un certain nombre de répondants, le travail exigé pouvant être jugé trop important, voire fastidieux, ou pire douloureux, faisant ressurgir éventuellement des expériences négatives, plaies encore vives dans la conscience de la personne interrogée.

Parmi l'ensemble des personnes touchées par l'abolition des écoles normales, nous avons décidé d'interroger les enseignants formateurs de maîtres[7]. Plusieurs facteurs justifiaient notre choix. D'une part, on savait très peu de choses sur le rapport qu'ont entretenu les professeurs d'écoles normales envers la réforme des institutions éducatives. D'autre part, ces enseignants avaient eu la possibilité de côtoyer plusieurs cohortes d'élèves-maîtres et avaient donc formé plusieurs générations d'enseignants et enseignantes. Leur rapport à l'histoire et leur vision des événements se trouvaient par le fait même enrichis par rapport à leurs élèves-maîtres qui ne connaissaient que leur propre promotion.

Trois groupes cibles ont ainsi été constitués: les professeurs d'écoles normales intégrés aux universités lors du transfert, les professeurs d'écoles normales non intégrés à l'université à la suite de l'abolition de leurs institutions et enfin les personnes (professeurs et administrateurs) qui étaient déjà à l'université au moment où s'est accompli le transfert.

Le désir de susciter un récit autobiographique au moyen d'un mode écrit de communication, s'il favorisait la multiplication des informateurs et informatrices, ne résolvait pas entièrement la question de la méthode de sollicitation susceptible de favoriser le plus possible la rédaction de récits répondant à nos interrogations de base. Comme nous nous adressions en général à des personnes relativement âgées, nous avons conçu un canevas favorisant *la mémorisation de moments clés* structurant à la fois leur trajectoire sociale et professionnelle.

Les canevas adressés à nos informateurs et informatrices étaient donc divisés en deux parties: la première comportait des questions principalement fermées; la seconde constituait le récit autobiographique comme tel. Le questionnaire, fort court, avait d'ailleurs été conçu beaucoup plus dans une perspective qualitative que dans une optique quantitative de traitement informatisé de l'information. D'une part, il devait aider nos informateurs et informatrices à retrouver dans leur mémoire des faits reliés principalement à leur formation ainsi qu'à leur trajectoire personnelle et professionnelle en vue de la rédaction de leur récit autobiographique. D'autre part, il servait à replacer leur récit dans son contexte individuel, fournissant en outre des balises temporelles en vue de favoriser la compréhension d'un récit dans sa

totalité. Les informations ainsi recueillies permettaient de brosser le portrait d'un groupe de formateurs de maîtres touchés par la réforme.

Dans un second temps, au moyen de trois grands groupes de questions centrées autour des thèmes suivants: *Souvenir de la réforme*, *Trajectoire professionnelle* et enfin, *Second regard sur la réforme*, nous demandions aux informateurs et informatrices d'«ouvrir toutes grandes les fenêtres de leur mémoire» et de livrer leur version, leur interprétation des événements auxquels ils avaient directement participé. Compte tenu des trajectoires fort différentes des trois groupes cibles, nous avons préparé trois canevas permettant d'adapter l'information demandée aux situations vécues par chacune des catégories des formateurs de maîtres interrogés. Toutefois, étant donné les objectifs de cette recherche, bon nombre de questions s'adressaient à l'ensemble des répondants[8].

Munie de ces canevas, il nous restait l'immense tâche de les faire remplir par nos informateurs et informatrices. Moment palpitant car fébrile, nous nous demandions si l'on voudrait bien répondre à notre sollicitation. L'avenir allait nous réserver bien des surprises, prouvant combien nos craintes étaient loin d'être fondées.

Les canevas ont été achevés, après avoir reçu les commentaires et les critiques de personnes impliquées dans le milieu de la formation des maîtres. Cette étape fort importante a permis d'en préciser le contenu et d'en améliorer la présentation. Elle a servi en quelque sorte de prétest servant à vérifier la pertinence et la clarté des questions en fonction des caractéristiques du public que nous visions[9].

Le processus de cueillette des récits autobiographiques s'est déroulé en deux étapes successives. Nous avons d'abord constitué une première liste d'informatrices et d'informateurs potentiels que nous avons contactés par téléphone, pour leur expliquer notre démarche et leur demander s'ils acceptaient de recevoir le canevas et surtout d'y répondre. Ce premier mode de sollicitation a permis de recueillir 40 canevas dûment remplis après deux rappels.

Constituée par communications téléphoniques, notre première liste montrait à l'évidence qu'un groupe de personnes était plus absent dans l'inconscient collectif des personnes interrogées, soit les professeurs d'écoles normales non intégrés aux universités. Au sein de cette catégorie, les religieux et religieuses apparaissaient fort peu nombreux, soit dans une proportion moindre que leur représentation réelle dans les institutions de formation de maîtres de l'époque. Même des individus qui avaient été effectivement intégrés à l'université dès l'abolition des écoles normales étaient oubliés par leurs collègues, risquant ainsi d'être négligés par l'histoire.

Or, la première partie du projet de recherche sur *l'Histoire de la formation des maîtres* avait déjà montré que même l'histoire documentaire ne permettait pas toujours de cerner le point de vue de catégories importantes d'acteurs sociaux engagés en formation de maîtres depuis de nombreuses années. Leur regard sur la réforme apparaissait peu lors des débats éducatifs qui ont ébranlé notre histoire scolaire, il était emprisonné dans quelques boîtes d'archives ou pire, dans la mémoire vivante d'un témoin oublié[10]. C'est à cette étape que nous avons décidé de donner la parole à celles qui nous semblaient les plus exclues de l'histoire de la formation des maîtres, les religieuses enseignantes.

L'appui de l'Association des religieuses enseignantes du Québec (AREQ) nous a permis de rejoindre un nombre impressionnant de religieuses qui ont oeuvré dans l'univers de la formation des maîtres jusqu'à ce jour. En effet, grâce à l'AREQ, nous avons contacté plus d'une centaine de supérieures majeures, soit l'ensemble des communautés religieuses représentées par cette association à travers la province[11]. Nous leur expliquions le but de notre étude et leur demandions de nous fournir le nom des religieuses de leur communauté ayant travaillé dans les institutions de formation de maîtres pendant la période du transfert à l'université, soit entre 1960 et 1975. Une réponse prompte, massive et fort enthousiaste a permis de constituer une liste de plus de 300 noms de religieuses provenant de différentes communautés ayant travaillé dans les écoles normales privées de la province. Au total, 279 canevas furent envoyés par la poste[12]. Grâce à cette seconde sollicitation, nous avons reçu 112 canevas dûment remplis à la suite d'une lettre de rappel.

L'ampleur du matériel ainsi constitué qui représente 152 récits de témoins d'une époque maintenant révolue et la richesse qui s'en dégageait furent extrêmement stimulants à cette étape de la recherche. L'incroyable taux de réponses à une entreprise qui exigeait énormément de nos répondants ainsi que l'intérêt suscité par cette recherche dans divers milieux nous encourageaient à exploiter encore plus en profondeur cette veine et à réorienter les suites du projet.

Nous avons donc décidé d'étudier les récits autobiographiques en soi, comme un tout, avant de les mettre en rapport avec les interprétations historiques que peuvent nous fournir les données de l'analyse documentaire[13]. Les témoins de cette imposante réforme seront bientôt disparus ou trop malades pour pouvoir répondre à d'autres sollicitations. Or, leur vision de l'histoire nous semblait de plus en plus importante à prendre en considération, étant donné les lacunes que présentent les sources documentaires relatives à l'intégration de la formation des maîtres à l'université qui

passent pratiquement sous silence la version de celles et ceux qui furent exclus du processus d'intégration.

L'intégration de la formation des maîtres dans le cadre des universités touchera l'ensemble des grandes régions de la province de Québec. Or, les résultats de la recherche documentaire nous montrent à quel point l'histoire varie d'une région à l'autre, voire même d'un établissement à l'autre. À certains égards, nous pourrions dire qu'il y eut pratiquement autant d'histoires de l'intégration de la formation des maîtres qu'il y avait d'universités au Québec.

Idéalement, il aurait été intéressant de couvrir systématiquement par notre enquête l'ensemble des régions du Québec. Toutefois, étant donné les limites de notre étude, il nous fallait d'emblée la circonscrire dans ses dimensions à la fois temporelles et géographiques. Dans l'espace assigné, il est presque impossible de faire l'histoire complète de chacun des processus d'intégration de la formation des maîtres aux universités. Lors de la première sollicitation, nous avons dû restreindre notre corpus à trois régions principales. Nous aimerions expliquer brièvement les critères qui ont présidé au choix de ces trois régions.

Au fil de notre recherche, deux types d'intégration de la formation des maîtres aux universités se sont a posteriori dégagé. Dans les villes où une université était déjà implantée au moment du transfert de la formation des maîtres, comme à Québec, à Montréal et à Sherbrooke, l'institution universitaire se trouvait en quelque sorte à absorber des établissements et des modes de formation de maîtres qui auraient pu éventuellement entrer en compétition avec elle. En revanche, dans les régions où furent implantées les constituantes de l'Université du Québec, utilisant comme base les écoles normales d'État existantes, il s'agissait moins d'une intégration que d'un transfert de la formation d'une institution, l'école normale, à une autre, l'université. Dans ce dernier cas, on créait une nouvelle institution avec une partie des ressources disponibles en région.

Si une université déjà en place au moment du transfert avait à intégrer à la fois le personnel et la mission d'une autre institution, la probabilité de voir s'affronter plusieurs conceptions de la formation des maîtres risquait beaucoup plus de se produire que lors de la création d'une nouvelle université, surtout si celle-ci s'effectuait à partir d'une infrastructure matérielle et humaine existante. Parler de deux «modèles» ou «tendances» n'exclut cependant pas les différences importantes d'une université à l'autre. Ainsi, l'intégration à l'Université Laval ou à l'Université de Montréal ne revêt pas les mêmes caractéristiques, même si, dans les deux cas, l'établissement universitaire était implanté depuis longtemps déjà.

Afin d'explorer plus à fond de quelle manière ces deux tendances se reflétaient dans la réalité, il importait de choisir au moins une région où il y avait déjà une université au moment de l'intégration de la formation des maîtres, et une région où fut implantée une constituante de l'Université du Québec. C'est pourquoi nous avons retenu les régions de Montréal, de Québec et de Trois-Rivières. Chacune apportait un éclairage sur un aspect particulier de l'intégration. Québec et Montréal permettent, chacune à leur façon, de cerner deux facettes différentes de l'intégration à l'université. À Québec, depuis l'abolition des petites écoles normales, une seule université devait intégrer la formation des maîtres, non de la seule région de Québec, mais aussi des régions avoisinantes. Par contre à Montréal, dans le secteur francophone, deux universités entraient directement en compétition, sans parler des établissements qui lutteront pour participer à la création d'une seconde université francophone à Montréal[14].

Comme l'abolition des écoles normales signifiait la fin d'une époque où la formation des enseignants et enseignantes était décentralisée au point d'être dispensée dans les moindres replis de la province, il nous apparaissait important de susciter aussi des récits en provenance d'au moins une région extérieure aux deux pôles que constituent Québec et Montréal. À cet égard, la prise en compte de Trois-Rivières, en tant que constituante de l'Université du Québec en région, permettait de vérifier comment l'intégration s'était effectuée hors des grands centres.

La première sollicitation par contact téléphonique a permis de recueillir 40 canevas dûment remplis sur 64 personnes sollicitées, ce qui représente un taux de réussite de 63 %. 19 provenaient de professeurs d'écoles normales non intégrés; 14 de professeurs d'écoles normales intégrés et enfin 7 de professeurs et d'administrateurs en poste dans les universités lors de l'intégration. Sur les 40 canevas reçus, 40 % provenaient de la région de Québec, 28 % de la région de Trois-Rivières et 33 % de la région de Montréal.

Le taux de réussite de la deuxième sollicitation, qui touchait les religieuses enseignantes contactées par l'AREQ, fut de 40 % comprenant en presque totalité de professeures d'écoles normales non intégrées, soit 91 % des répondantes. Dans les autres groupes de formatrices de maîtres, 8 % représentaient les personnes qui furent intégrées et seulement 1 % le groupe des professeurs et administrateurs à l'université au moment du transfert. Compte tenu du caractère provincial de l'AREQ et le territoire couvert par les écoles normales privées, les personnes touchées se répartissent un peu partout dans la province de Québec.

Globalement, les dossiers recueillis grâce aux deux modes de sollicitation se répartissent comme suit: 23 répondants (15 %) proviennent du groupe

des intégrés, 121 (80 %) du groupe qui ne fut pas intégré aux universités et, enfin, 8 (5 %) du personnel déjà présent dans les universités au moment du transfert.

* * *

Avant de vous «ouvrir toutes grandes les portes de leur mémoire», il nous faut auparavant présenter les principaux moments qui ont marqué l'histoire de l'abolition des écoles normales et du transfert à l'université, cette fois, au moyen des ressources de l'analyse documentaire. En effet, pour comprendre dans quel contexte les acteurs sociaux que nous avons interrogés se sont débattus et ainsi mieux situer le regard qu'ils portent sur la réforme, nous analyserons les événements charnières qui ont marqué cette époque, de façon à cerner les enjeux principaux de l'abolition des écoles normales. Les deux chapitres qui suivent brossent donc un tableau d'ensemble des principales transformations qu'ont connues les établissements de formation de maîtres de l'époque ainsi que la conjoncture dans laquelle s'est opéré le transfert de la formation des maîtres à l'université.

Notes

1. Voir à ce sujet Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur*, Paris, Éditions de Minuit, 1983, p. 13.

2. En plus du présent ouvrage, le projet de recherche a, jusqu'à maintenant, mené à la publication d'un livre de M'hammed Mellouki, intitulé *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1989, 392 pages (Coll. Documents de recherche, n° 20).

3. Jacques Ozouf, *Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*, Paris, Julliard, 1967, 271 pages.

4. Popular Memory Group, «Popular memory», dans *Making Histories. Studies in History Writing and Politics*, Center for Contemporary Cultural Studies, London, Hutchinson University Library, 1982, p. 205-253.

5. Daniel Bertaux, «L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, 1980, p. 197-225.

6. Jean Poirier *et al.* pour leur part considèrent le récit autobiographique plus respectueux que l'entretien car aucun appareillage technique ni aucun point de contact physique n'est apporté par la présence de chercheur-es. Voir à ce sujet Jean Poirier, Simone Clapier-Valadon et Paul Raybaut, *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p. 39.

7. À l'origine, l'analyse qualitative reposait sur trois pôles de recherche soit les entrevues avec les artisans de la réforme, le récit autobiographique auprès des formateurs de maîtres et le récit autobiographique auprès des élèves-maîtres.
Trois groupes d'informateurs étaient ainsi visés et deux modes d'investigation retenus. D'une part, ceux que nous appelions les «artisans de la réforme», qui étaient intervenus à différents paliers, soit au ministère de l'Éducation, à la Fédération des écoles normales, dans les syndicats enseignants ou dans la hiérarchie religieuse, devaient initialement être rencontrés lors d'une entrevue semi-dirigée. La réduction du budget de la première année de subvention par rapport aux prévisions initiales nous a amenée à éliminer temporairement le volet relatif aux entrevues avec les principaux artisans de la réforme. D'autre part, les professeurs d'écoles normales auxquels nous avions ajouté un peu plus tard les élèves-maîtres de la période de transition (entre 1965 et 1975) devaient nous livrer leur témoignage au moyen d'un récit autobiographique écrit. Une recherche préliminaire a rapidement démontré qu'il était fort difficile et coûteux de rejoindre les élèves-maîtres.

8. Pour un examen détaillé des canevas envoyés à nos informateurs et informatrices, nous renvoyons les lecteurs aux appendices.

9 Nous tenons à remercier M. M'hammed Mellouki pour sa contribution lors de la phase préparatoire de la présente recherche, notamment pour sa participation à la rédaction de base des questionnaires qui furent adressés à nos collaborateurs et collaboratrices.

10 Cette affirmation ne nie pas les représentations publiques qu'ont accomplies certains groupements d'enseignants et enseignantes. Signalons que les religieuses et religieux enseignants ont présenté des mémoires lors des travaux de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels en 1955 et à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec au début des années 1960.

11 L'AREQ représente 39 communautés enseignantes. Voir Marie-Paule Malouin, *Que sont devenues les soeurs de nos écoles? Recherche sur les orientations actuelles des religieuses enseignantes au Québec*, AREQ, 1989, p. 13.

12 Nous avons en effet éliminé les noms de religieuses qui apparaissaient à plusieurs reprises sur les listes ainsi que les noms de quelques religieuses qui résident depuis plusieurs années en pays de mission.

13 En ce sens, nous nous situons dans la mouvance de ce que Jean Poirier *et al.* considèrent comme un certain engouement pour interroger les témoins de l'histoire étant donné le sentiment d'urgence face aux derniers survivants d'une époque. Voir Jean Poirier, Simone Clapier-Valadon et Paul Raybaut, *op. cit.*, p. 15.

14 Nous ne parlerons pas ici du cas de l'Université McGill qui est fort particulier et qui dépasse le cadre de la présente étude.

CHAPITRE 1

Une révolution pas très tranquille

La période qui s'étend du milieu des années 1950 à 1975 est extrêmement complexe, car une multitude d'événements importants et quelquefois contradictoires s'y sont déroulés dans un intervalle historique fort court. Pour simplifier l'exposé, nous avons opté pour une présentation des faits historiques en deux chapitres. Dans le présent chapitre, nous nous limiterons à esquisser quelques-uns des thèmes principaux sur lesquels s'est orienté le débat pour ou contre l'abolition des écoles normales. Nous traiterons plus particulièrement du type d'institution préconisé et de la valeur symbolique qui lui était accordée[1]. Nous y présenterons les positions que les artisans de la réforme ont formulées à partir des années 1960, principalement dans le rapport Parent.

Avant de se pencher sur la période du transfert à l'université, il convient de rappeler brièvement la morphologie des institutions responsables de la formation de maîtres à l'époque des écoles normales. Ce bref détour est essentiel à la compréhension des transformations structurelles qui sont à la base de la réforme de la fin des années 1960. En effet, en confiant la formation des maîtres à l'université, les artisans de la réforme s'inspireront d'idées et de modèles alors appliqués ou en germe dans certains établissements, tout en rejetant les initiatives et conceptions en vigueur dans d'autres institutions

UN SYSTÈME ECLATE DE FORMATION DES MAÎTRES

Des institutions fort diverses ont contribué au Québec à la formation des enseignants avant son transfert à l'université. Écoles normales d'État, écoles normales privées, scolasticats-écoles normales et plus tard, écoles de «type universitaire» ou para-universitaire, autant d'institutions de formation s'adressant à différentes clientèles qui se sont partagé la tâche de constituer un corps enseignant de plus en plus imposant au fil des décennies. En outre, jusqu'en 1939, il n'était pas nécessaire de fréquenter l'école normale pour obtenir un brevet d'enseignement. Un simple examen du Bureau central des examinateurs suffisait à obtenir un brevet pour quiconque avait étudié dans un couvent. Ce mode «non institutionnel de certification» restera dominant jusqu'à son abolition en 1939.

Chez les francophones, la création des premières écoles normales d'État en 1857 fut suivie, à partir de 1906, par le foisonnement des écoles normales de filles sous la stricte autorité des communautés religieuses enseignantes féminines. Les écoles normales Laval à Québec et Jacques-Cartier à Montréal s'adresseront d'abord à une clientèle masculine. On leur adjoindra toutefois une section féminine gérée respectivement par les Ursulines[2] à partir de 1857 à l'école normale Laval et par la congrégation de Notre-Dame à l'école normale Jacques-Cartier à partir de 1899. Les écoles normales d'État avaient un fonctionnement bien particulier. Elles étaient ainsi appelées à cause de l'importance relative du financement étatique dont elles disposaient par rapport aux écoles normales privées. Ainsi, l'État finançait et administrait les écoles normales d'État ou écoles normales gouvernementales qui s'adressaient à une clientèle principalement masculine à ses débuts, alors que l'Église, par l'entremise des communautés religieuses enseignantes, finançait (à l'exception d'une aide supplétive de l'État) et dispensait la formation dans les écoles normales de filles et, plus tard dans les scolasticats de religieuses et religieux.

Ce mouvement fut complété à partir des années 1930 par la transformation des scolasticats de religieux et religieuses en écoles normales. Cette stratégie répondait à deux impératifs complémentaires. En plus de combler le besoin urgent de maîtres que ne pouvaient fournir les écoles normales existantes, la création des scolasticats-écoles normales permettait de cautionner la formation que les congréganistes donnaient eux-mêmes à leurs scolastiques dans la communauté[3]. Les écoles normales de filles et les scolasticats de religieuses prirent ainsi une place extrêmement importante dans le système de formation de maîtres au cours de la période qui précéda la Première Guerre mondiale.

En 1932-1933, la distribution de l'effectif scolaire dans les institutions de formation de maîtres était la suivante : 61,5 % des élèves-maîtres fréquentaient les écoles normales de filles, 30,5 %, les scolasticats de religieux et religieuses et seulement 8,0 %, les deux écoles normales d'État[4]. Cette période représente d'ailleurs l'apogée des scolasticats-écoles normales.

Il faudra attendre le milieu des années 1950 pour voir apparaître une remontée des écoles normales d'État, toujours au nombre de deux presque cent ans après leur création. La croissance de ce type d'institutions sera stimulée pour répondre, entre autres, à la scolarisation des élèves du niveau secondaire. Les autorités scolaires de l'époque considéraient, en effet, préférable que les garçons du secondaire soient formés par un personnel masculin. En constante transformation depuis ses origines au milieu du siècle dernier, la morphologie des institutions vivra un important renversement de perspective à partir du milieu des années 1950, ce que la part relative qu'occupe chacun des différents types d'institutions permet d'illustrer. En effet, le développement des écoles normales d'État s'amorce en 1955; leur nombre double alors avec l'ajout de deux nouvelles institutions à Montréal et à Sherbrooke. Sept ans plus tard, on comptait onze institutions qui scolarisaient 20,6 % de l'effectif scolaire[5].

Pendant les travaux de la Commission Parent, soit à partir du début des années 1960, la morphologie des institutions de formation de maîtres est déjà en pleine métamorphose. Compte tenu de la fermeture de nombreuses petites écoles normales de filles et le regroupement des scolasticats-écoles normales, on assiste en effet à une explosion de l'effectif scolarisé dans les écoles normales d'État de même qu'à un accroissement de leur nombre et de leur importance relative.

En 1962-1963, on comptait 106 écoles normales dont 11 écoles normales d'État (10 %), 70 écoles normales de filles (66 %) et 25 scolasticats (24 %), qui se partageaient près de 13 000 élèves dans une proportion de 20 %, 73 % et 6 % respectivement. Quelque cinq ans plus tard, la situation s'était radicalement transformée. En 1967-1968, on ne comptait plus que 51 écoles normales dont les 11 écoles normales d'État et 40 écoles normales privées qui se partageaient la clientèle en deux parties égales. Dès l'année suivante, soit l'année précédant la décision relative au transfert à l'université, le nombre des écoles normales privées tombera à 29, leur part de clientèle ne représentant plus que 45 % de l'effectif total[6].

Malgré le mouvement de défense des écoles normales organisé autour de la Fédération des écoles normales à partir de 1964, les écoles normales de filles quadrillant le territoire de la province s'élimineront d'elles-mêmes petit à petit. Il ne restera, à la veille de l'intégration à l'université, que quelques

écoles normales privées, soit les plus grandes comme l'école normale Mérici à Québec[7], soit de petites écoles normales desservant les régions éloignées ou encore, des regroupements de scolasticats comme le scolasticat central à Montréal ou le scolasticat Notre-Dame-de-Foy à Cap-Rouge.

Les écoles normales d'État que l'on retrouve dans chacune des villes principales desserviront l'ensemble des grandes régions du Québec. Les onze écoles normales gouvernementales se distribuent en effet comme suit: trois à Montréal (1857, 1955, 1960); deux à Québec (1857, 1961); une à Sherbrooke (1955), Trois-Rivières (1959), Hull (1961), Amos (1958), Rimouski (1958) et Arvida (1961). Ces pôles régionaux serviront pratiquement tous de base à l'implantation des constituantes de l'Université du Québec qui sera chargée, à partir de décembre 1968, d'assurer la formation des maîtres en complément de celle dispensée et nouvellement intégrée dans les universités existantes à Montréal, Sherbrooke et Québec.

Aux établissements de formation de maîtres déjà cités s'ajoute un groupe d'institutions qui jouera un rôle fort important au moment de l'intégration aux universités: les écoles universitaires de pédagogie ou écoles de type universitaire, quelquefois aussi qualifiées d'écoles para-universitaires. Ces appellations quelque peu équivoques font référence à des institutions aux statuts les plus variés qui décernaient des licences ou des baccalauréats en pédagogie. Plusieurs d'entre elles en viendront même à offrir des diplômes de maîtrise et de doctorat[8]. Ces institutions, qui naquirent à partir des années 1920, dispensaient une formation s'adressant principalement aux professeurs des écoles secondaires, des collèges classiques et aux futurs professeurs d'écoles normales. Toujours établies dans les grands centres, elles étaient le plus souvent reliées d'une façon ou d'une autre à l'université[9].

Loin d'être uniforme, la morphologie des institutions de formation de maîtres était donc éclatée, ces dernières se différenciant autant par leur statut privé ou public, leur lien plus ou moins ténu avec les universités que par les clientèles visées, les programmes dispensés voire leur implantation géographique.

La segmentation des institutions

Avant les années 1960, l'Église exerçait un contrôle complet sur la formation des maîtres par l'entremise du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique où les évêques jouaient un rôle prépondérant. Le Comité catholique devait approuver la création, la programmation ainsi que la réglementation des écoles normales et des écoles publiques de la province de Québec. L'État, de son côté, se contentait de jouer le rôle supplétif de

pourvoyeur de fonds et de coordonnateur. *Or, derrière cette organisation générale se dessine, comme nous pouvons le pressentir, une véritable segmentation des institutions de formation de maîtres.* En effet, malgré le contrôle presque exclusif qu'exerçait l'Église catholique sur ces institutions, une timide division des tâches s'est très rapidement instaurée entre l'Église et l'État quant à la gestion financière, pédagogique et institutionnelle des modes de formation des enseignants. Cette division du travail recoupait à certains moments une segmentation selon l'appartenance sexuelle des élèves-maîtres et leur état de vie (laïque ou religieux) qui se concrétisait dans des institutions distinctes.

Une première différenciation tient au caractère privé ou public des écoles normales. Alors que les écoles normales de garçons sont financées presque totalement par l'État, les écoles normales de filles et les scolasticats-écoles normales seront administrés et gérés par les communautés religieuses. Il en résulte une division des tâches consolidant un partage des responsabilités où les communautés religieuses enseignantes financent les écoles normales de filles et les scolasticats-écoles normales, tandis que l'État finance et administre les écoles normales d'État ou écoles normales gouvernementales desservant principalement une clientèle masculine. Il faut savoir que l'État n'était pas beaucoup engagé financièrement dans les écoles normales avant 1955. De plus, son financement était distribué très inégalement. À titre d'exemple, pour l'année scolaire 1937-1938, les deux écoles normales d'État du secteur francophone recevaient 25 % des subventions, mais elles ne scolarisaient que 8 % de la clientèle étudiante[10].

Un autre facteur de différenciation entre les deux types d'écoles normales, qui n'est d'ailleurs pas étranger au premier, tient au statut laïque ou religieux du personnel travaillant dans ces institutions. Alors que le personnel enseignant dans les écoles normales de filles et les scolasticats est composé essentiellement de religieux et religieuses, à l'exception d'un professeur laïque obligatoire selon les règlements du Comité catholique[11], les écoles normales d'État sont pourvues d'un personnel enseignant où la proportion de professeurs laïques est plus importante, voire prépondérante dans certains cas, même si le poste de principal demeurera réservé à un clerc jusqu'au début des années 1960. C'est d'ailleurs la présence des professeurs laïques qui explique en partie le montant relativement plus élevé des subventions accordées aux écoles normales d'État par rapport aux écoles normales privées.

Deux «modèles» de formation cohabitent

Plusieurs particularités essentielles des différents types d'institutions de formation de maîtres permettent de définir ce que l'on pourrait qualifier de deux modèles de formation. *Par modèle, nous entendons un regroupement a posteriori de tendances caractérisant à la fois l'implantation géographique, la taille de l'institution, le type de programmes offerts, les clientèles visées de même que la conception que l'on se faisait du type de maître à former.* Ces éléments s'ajoutent aux autres facteurs de différenciation que nous avons énoncés plus haut relativement au financement, à l'appartenance sexuelle des clientèles scolaires ou encore, au statut du personnel enseignant.

Un modèle artisanal

En général de petite taille, les écoles normales privées sont disséminées un peu partout sur le territoire; elles quadrillent la province dans ses moindres replis. De cette façon, les communautés enseignantes tentaient de rendre la formation des maîtres accessible partout. C'est le modèle que l'on pourrait qualifier d'«artisanal» grâce à l'école normale de village. Les partisans de ce modèle d'implantation auraient pu avoir comme slogan le désormais célèbre «Maîtres chez nous», quoique dans un sens tout à fait différent de celui que nous lui connaissons actuellement. Ils préconisaient en effet la formation et l'embauche des «filles du pays» formées sur place, non loin de leur futur lieu d'insertion professionnelle. Axées sur les filles de la campagne, ces institutions justifiaient leur implantation par leur but avoué de lutter contre l'exode rural.

Ces écoles normales se spécialisaient dans la formation des institutrices du primaire travaillant en milieu rural. On y décernait en général les brevets moins élevés; certains, comme les brevets D et E, ne s'adressaient d'ailleurs presque exclusivement qu'aux filles. Avant la réforme de 1953, les critères d'admission étaient peu élevés: une neuvième ou une onzième année selon le type de brevet convoité et l'appartenance sexuelle de l'élève-maître. On disposait de fort peu de temps pour s'occuper véritablement de la formation professionnelle et de la préparation au métier, trop occupé à compléter les rudiments d'une culture générale le plus souvent sommaire, voire déficiente. En effet, la part du programme consacrée à la pédagogie et aux matières connexes ne représentait que 16 % ou 17 % de l'horaire selon les programmes du Comité catholique avant 1953[12]. À cette époque, le discours dominant à l'endroit des institutrices valorisait l'enseignement conçu comme une vocation de nature quasi apostolique[13].

Un modèle industriel centré sur la rationalisation

Comme nous l'avons vu, l'implantation des écoles normales d'État était récente. À l'exception de l'école normale Laval et de l'école normale Jacques-Cartier créées en 1857, elles se développeront à partir du milieu des années 1950[14]. Situées dans les villes, elles couvrent les principales grandes régions du Québec. En général de dimension plus importante que les écoles normales privées, elles privilégient un modèle de formation axé sur la concentration en unités plus grandes que leurs homologues du secteur privé. Cette logique de rationalisation reposait sur le principe que de plus grandes institutions permettent d'offrir de meilleurs services, une certaine polyvalence, des programmes variés, une utilisation plus judicieuse des professeurs ainsi qu'une relative spécialisation par ordre d'enseignement et par discipline. Les écoles gouvernementales offraient en outre des diplômes plus élevés (le brevet A) et s'orientaient de plus en plus vers la formation des maîtres du secondaire.

Le fait de décerner des brevets plus élevés et, dans certains cas, la proximité des universités et des écoles de type universitaire, semble encourager ces institutions à considérer l'enseignement comme une profession. Le brevet A consacre en effet de façon officielle la moitié de la formation dispensée à la préparation au métier enseignant. La philosophie de l'éducation sous-jacente semble basée sur l'importance de la formation professionnelle, voire de la pédagogie comme science. N'enseigne pas qui veut, car le métier de l'enseignement requiert un solide et long apprentissage qu'il faut acquérir progressivement par l'étude des disciplines, de la psychopédagogie et de la méthodologie et par la pratique dans l'école d'application. Cette stratégie sera encore plus forte dans les écoles de type universitaire qui revendiqueront leur compétence dans le champ de la formation pédagogique des futurs maîtres.

Il est fort important de saisir que ces deux modèles cohabitaient dans le temps, se complétaient et s'influençaient mutuellement. Ils doivent absolument être compris dans leurs mouvances, transformations et interrelations et non pas comme deux données figées, immobiles. Partant de présupposés différents, ils répondaient à des demandes et contraintes particulières à leur milieu correspondant.

Cette description sommaire des principales tendances des institutions de formation de maîtres nous aidera à comprendre les fondements mêmes sur lesquels se sont appuyés les artisans de la réforme, que ce soit pour les réfuter ou, au contraire, pour s'en inspirer.

LES GRONDEMENTS SOURDS DES BOULEVERSEMENTS À VENIR

C'est en 1969 que la formation des maîtres est officiellement confiée aux universités. Déclarée nécessaire par la Commission Parent au début des années 1960, cette réforme ne mettra que quelques années à être implantée dans un contexte de bouillonnement intense des idées et de bouleversement des structures. *Pourtant, les prémices et les fondements de l'abolition des écoles normales et du transfert de la formation des maîtres à l'université remontent bien au-delà de la période de la Révolution tranquille.*

Au milieu des années 1950, de multiples indices laissent présager qu'une mutation profonde est en train de s'opérer à l'intérieur des institutions de formation de maîtres. Ils ne sont que l'expression des transformations qui sont en effervescence dans l'ensemble de la société québécoise. En effet, la période de l'après Seconde Guerre mondiale peut être considérée comme le creuset où ont germé de nouvelles conceptions de l'organisation du métier enseignant, ainsi que des rapports Église-État, portées par des groupes sociaux qui prendront de plus en plus d'importance dans la définition de l'orientation politique, idéologique et économique de la société.

De l'abolition du Bureau central des examinateurs en 1939 jusqu'à la période du transfert de la formation des maîtres aux universités quelque trente ans plus tard, on assiste au développement dialectique de deux conceptions de la formation des maîtres. Celle qui est en émergence servira de toile de fond à la réforme de la fin des années 1960 qui sonnera le glas des écoles normales. L'autre, en déclin, tentera de trouver une voie qui lui est propre devant le souffle qui balaie la formation des maîtres au Québec.

Parmi les signes avant-coureurs des transformations à venir, certains nous semblent particulièrement significatifs pour saisir les fondements des changements radicaux qui suivront le dépôt du rapport Parent. L'accroissement de la part consacrée à la formation professionnelle dans les programmes, l'implication de plus en plus grande de l'université dans la formation des maîtres, la croissance des écoles normales d'État et le jaillissement d'idées suscité par la Commission Tremblay figurent parmi ces éléments.

La réforme des programmes de 1953

Depuis leur création, les écoles normales se sont caractérisées par l'élévation progressive des critères d'admission, l'allongement de la formation et l'accroissement progressif de la part de la programmation consacrée à la

formation professionnelle, soit l'apprentissage des savoirs et des savoir-faire ainsi que des habiletés nécessaires à la pratique du métier enseignant[15]. C'est toutefois avec la réforme des écoles normales de 1953, et plus particulièrement la création du brevet A, que l'on assiste à un point tournant dans la façon d'organiser et de structurer la programmation des savoirs[16].

Il faudra en effet attendre la création du brevet A pour que s'uniformisent les critères d'admission entre les hommes et les femmes. Désormais, une onzième année sera exigée de tous et toutes[17]. Avant la réforme de 1953, le manque de préparation des futurs maîtres favorisait une accentuation de l'apprentissage des connaissances à enseigner par rapport à la formation professionnelle proprement dite. Pratiquement jusqu'à ce que les conditions d'admission exigent l'équivalent d'une 11e année, la majeure partie du programme des écoles normales servait à combler les lacunes de la culture générale ou ce qu'il était convenu d'appeler la formation de base.

La création du brevet A entraînera dans son sillage l'allongement de la formation sur une période de quatre ans. C'est avec la réforme de 1953 et la création des brevets A, B, C et D que la formation professionnelle acquiert véritablement ses lettres de noblesse et qu'une place beaucoup plus importante lui est désormais accordée dans les programmes[18]. Au brevet A, les deux premières années d'études étaient consacrées à la consolidation de la culture générale. La troisième année mettait surtout l'accent sur la formation psychopédagogique tandis que la quatrième année portait principalement sur la spécialisation et sur la méthodologie des matières à enseigner.

À part la programmation des savoirs, d'autres indices laissaient présager des modifications significatives de l'organisation de la formation des maîtres comme en témoigne, par exemple, la croissance phénoménale des écoles normales d'État à partir du milieu des années 1950, ou encore l'intervention universitaire dans ce domaine de formation. Les universités n'ont en effet pas attendu la publication du rapport Parent pour s'engager dans le domaine de la formation des enseignants et enseignantes. Elles commencent à s'introduire dans cet univers en empruntant les voies suivantes: l'entente d'équivalence entre le brevet A et le baccalauréat en pédagogie, le comité de régie du brevet A et, enfin, l'accroissement du rôle des écoles de type universitaire.

L'entente d'équivalence entre le brevet A et le baccalauréat en pédagogie

Dans le secteur anglo-protestant au Québec, la liaison avec l'université date pratiquement du milieu du siècle dernier. En revanche, le lien

de la formation des maîtres du primaire avec l'université ne s'est opéré dans le secteur francophone qu'en 1957 à la signature d'une entente d'équivalence entre le brevet A et le baccalauréat en pédagogie décerné par les écoles de type universitaire. Avant cette date, la formation universitaire ne touchait que les futurs professeurs des écoles secondaires, des collèges classiques ainsi que les professeurs d'écoles normales formés dans ces institutions.

En vertu de l'entente d'équivalence, tout titulaire d'un brevet A se voyait décerner simultanément un baccalauréat en pédagogie; il devenait par le fait même admissible aux études supérieures de pédagogie. Inversement, les titulaires d'un baccalauréat en pédagogie obtenaient un brevet A qui leur ouvrait les portes de l'enseignement dans les écoles publiques. Toutefois, comme le brevet A n'était pas considéré comme l'équivalent d'un baccalauréat ès arts, les détenteurs de l'équivalence n'avaient pas accès à toutes les facultés dites «de culture» à l'université. Quant aux titulaires de baccalauréat ès arts, ils obtenaient les deux diplômes après une année d'études en psychopédagogie.

L'entente d'équivalence revêt ainsi un double caractère. En rendant officiellement comparable le brevet A et le baccalauréat en pédagogie, cette mesure créait d'office un lien organique entre l'école normale et l'université, ce qui n'avait jamais existé *officiellement* auparavant dans le secteur francophone. En outre, elle représentait pour les diplômés des écoles normales une ouverture sur l'université, qui jusqu'alors leur était inaccessible à moins de détenir un baccalauréat ès arts. Il est toutefois important de noter que les avantages liés à l'entente d'équivalence se limitaient le plus souvent à la poursuite des études dans le seul secteur de l'éducation. De nombreuses facultés conserveront longtemps leur caractère de cité interdite pour les détenteurs de baccalauréat en pédagogie. À cet égard, cette mesure peut donc être considérée comme une stratégie de démocratisation de l'enseignement «postsecondaire» et d'élévation du statut de la formation des maîtres en lui ouvrant désormais les portes de l'université.

L'entente d'équivalence sera toutefois critiquée, en particulier au moment de la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels de 1955. Parmi ses détracteurs, on retrouve les frères enseignants et les professeurs d'écoles normales qui considéraient que, en réalité, elle n'était pas toujours reconnue officiellement et donc respectée.

Par une voie totalement différente, l'université interviendra sur les destinées de la formation des maîtres. En 1959, la création d'un Comité de régie des examens du brevet A cristallise un début d'intervention universitaire dans l'univers de la formation dispensée par les écoles normales[19]. En effet, deux représentants des universités Laval, Montréal et Sherbrooke y

faisaient face à six porte-parole des écoles normales autorisées à décerner le brevet A de même qu'à quatre représentants des autorités scolaires. Ce comité travaillait à la préparation des épreuves couronnant la formation décernée par les écoles normales de l'époque.

Le développement des écoles de type universitaire

Créées à partir des années 1920, les écoles de type universitaire verront leur nombre augmenter au début des années 1940. À l'École normale supérieure de l'Université Laval, créée en 1921, s'était ajouté l'Institut pédagogique de la congrégation de Notre Dame en 1926, suivi de l'Institut pédagogique Saint-Georges des frères des écoles chrétiennes, affilié à l'Université de Montréal en 1929. Une autre institution supérieure de formation des maîtres voit le jour en 1942 avec l'École normale secondaire de l'Université de Montréal. Elle est suivie l'année suivante par la création de l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval. En 1960, on assiste enfin à la réorganisation de l'École normale supérieure de l'Université Laval et à la fondation de l'École normale supérieure de l'Université de Montréal.

Ces institutions seront à la base de l'intégration de la formation des maîtres dans les universités. En reconnaissant les cours et les examens des écoles universitaires de pédagogie moyennant une courte formation supplémentaire[20], le Département de l'instruction publique se trouvait à appuyer indirectement un mouvement intéressé à élever la formation des maîtres et à lui donner un vernis universitaire[21].

Au cours des discussions mouvementées pendant lesquelles se négociera le mode d'intégration aux universités, les écoles de type universitaire lutteront pour jouer un rôle de premier ordre tant sur le plan des infrastructures humaines et matérielles que celui des orientations pédagogiques à définir. Dans cette lutte d'hégémonie, elles devront toutefois affronter les écoles normales d'État, elles aussi en plein essor.

La croissance des écoles normales d'État

C'est au milieu des années 1950 que l'on assiste à une véritable explosion des effectifs scolarisés dans les écoles normales d'État, ainsi qu'à l'accroissement de leur nombre relatif. La création d'une dizaine d'écoles normales d'État en un peu plus d'une décennie et surtout la place relative qu'occuperont ces institutions est l'indicateur d'un important changement de cap dans l'organisation de la formation des maîtres.

Implantées dans les grandes régions du Québec, les écoles normales d'État se spécialiseront de plus en plus dans la certification du brevet A, alors que les écoles normales privées féminines dispenseront l'enseignement menant à des brevets moins élevés. Signalons que, à la fin des années 1950, 89 % des garçons étaient inscrits aux études de brevet A par rapport à seulement 11 % au brevet B. Chez les filles, les proportions étaient de 11 % au brevet A, 15 % au brevet B et 74 % au brevet C[22]. Enfin, la croissance phénoménale de leurs effectifs, qui en quelques années atteindront la moitié de la clientèle totale, s'accomplira sous le mode de la concentration. À titre d'exemple, l'école normale Ville-Marie, créée au milieu des années 1960, passera en quelques années d'une centaine à près de mille élèves maîtres. À la veille du transfert de la formation des maîtres à l'université, les écoles normales d'État représentaient donc un interlocuteur de poids par rapport aux petites écoles normales privées qui avaient survécu à la vague des fermetures de ce type d'institution.

La Commission Tremblay et la Grande Charte de l'éducation

La Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels de 1955, mieux connue sous le nom de Commission Tremblay, a fait porter une part importante de ses travaux sur les problèmes éducatifs. Pas moins de la moitié des mémoires qui y furent présentés touchent des questions relatives à l'éducation.[23] Sans entrer dans l'analyse complète des prises de position lors de la Commission Tremblay, *qu'il suffise de dire que, dès le milieu des années 1950, les écoles normales faisaient l'objet de critiques sévères de la part des personnes immédiatement impliquées dans l'organisation de ce secteur éducatif, soit les professeurs d'écoles normales et les frères enseignants.*

Malgré la réforme encore toute récente de 1953 et l'entente d'équivalence en voie d'être véritablement opérationnelle, on revient fréquemment sur la nécessité d'une réforme en profondeur des institutions de formation des maîtres. Parmi les sujets abordés lors de cette commission, le désir de rationaliser les ressources investies apparaît à plusieurs reprises, ce qui laissait entrevoir l'abolition de certains établissements. En outre, on soulèvera des questions comme la nécessaire dissociation de la formation des maîtres du primaire et du secondaire, l'élévation du niveau de scolarisation des premiers et le souci de la spécialisation. Ces différends reviendront lors des audiences de la Commission Parent.

Dans une entrevue qu'il nous accordait en 1983, M. Arthur Tremblay signalait qu'avant même l'avènement du rapport Parent, certaines mesures laissaient présager une réforme importante de la formation des maîtres.

Selon cet artisan de la réforme, des dispositions prônées par la Grande Charte de l'éducation de 1961 comme les bourses de perfectionnement pour les maîtres, prévues dès cette époque, permettaient déjà d'entrevoir une hausse future des critères d'admission en formation des maîtres et surtout une hausse du niveau de formation.

Au fil des mémoires présentés à la Commission Tremblay, la nécessité d'un lieu de passage vers l'université pour les futurs maîtres revient régulièrement. Les enseignantes et enseignants commencent peu à peu à se forger une identité propre et à exiger une élévation substantielle de leur niveau de formation ainsi que de leurs conditions salariales.

La gestation d'un nouveau modèle de formation

À l'aube des années 1960, un souffle nouveau semble animer l'univers des institutions de formation des maîtres. La nécessité de valoriser le métier enseignant ne fait plus de doute pour l'ensemble des intervenants. Une réforme en profondeur s'impose pour répondre aux nouveaux besoins créés par l'instruction obligatoire décrétée depuis 1943. En effet, l'accroissement de la fréquentation scolaire et le développement de l'enseignement secondaire exercent une pression sur les institutions de formation de maîtres qui devront dorénavant former des enseignants adaptés aux nouvelles clientèles. La confiance de plus en plus grande dans les pouvoirs de l'institution scolaire et la relative prospérité apportée par la Seconde Guerre mondiale bouleversent non seulement l'échiquier des réalités vécues, mais aussi des idées reçues.

L'État jadis craint est maintenant porté aux nues. Les partisans du développement de la vocation enseignante doivent rivaliser avec les tenants de l'enseignement conçu comme un métier devant être rémunéré et valorisé tant par son élévation dans la hiérarchie scolaire que par le développement d'un corps de connaissances qui lui soit propre. Enfin, de dispensateur de connaissances, le maître voit son rôle évoluer vers celui de guide et d'animateur devant aider l'élève à se former lui-même.

Véritable creuset d'expérimentation, cette période se caractérise par le développement d'un désir de professionnalisation du métier enseignant. Pour des protagonistes de plus en plus nombreux, cet objectif ne pouvait être atteint que par l'élévation du niveau de formation des futurs maîtres. Pour certains, cette mesure posait inévitablement le problème de l'intégration éventuelle aux universités. L'émergence d'un modèle préconisant de nouvelles orientations menace de plus en plus les partisans d'une conception plus artisanale de la formation. Ceux-ci réagiront pour tenter de sauvegarder leur

institution. C'est dans un tel contexte qu'apparaîtront les travaux de la Commission Parent.

LE RAPPORT PARENT

La remise en cause des institutions de formation de maîtres amorcée lors des auditions de la Commission Tremblay en 1955 ainsi que la présentation de nombreux mémoires portant sur la question scolaire avaient mis le problème de l'abolition éventuelle des écoles normales sur la scène publique. Ce sont toutefois les recommandations du rapport Parent qui donneront le véritable coup d'envoi de la réforme en préconisant le transfert de la formation des maîtres aux universités. *Loin de se limiter à une position de principe, les rédacteurs du rapport Parent élaborent leurs propositions sur des fondements précis à la suite d'une réflexion sur la situation de la formation des maîtres au Québec.* Celle-ci s'était développée au fur et à mesure des travaux de la Commission d'enquête, nourrie et enrichie par les diverses positions livrées dans les nombreux mémoires qui lui furent soumis. Le rapport Parent mettra en place un plan d'opérations et poursuivra le mouvement amorcé dans les années 1940 et 1950, lui donnant néanmoins un souffle nouveau. Étant donné l'importance du rôle joué par le rapport Parent dans l'histoire de l'abolition des écoles normales, nous consacrerons quelques pages à l'étude des propositions et recommandations qui y furent formulées au début des années 1960[24].

Une critique des institutions de formation de maîtres

Un chapitre complet du rapport Parent est consacré exclusivement à la formation du personnel enseignant[25]. À partir d'une analyse des problèmes posés par la formation et l'étude des tendances mondiales en formation des maîtres, les commissaires préconisent d'entrée de jeu qu'elle relève désormais d'un niveau universitaire. Leur argumentation repose sur une critique sévère des institutions existantes et prend comme point de départ les limites de la réforme des années 1950. Quoique aucun type d'institutions ne soit épargné, les critiques formulées envers le système de formation s'adressent principalement aux écoles normales de filles.

On leur reproche leur dispersion sur le territoire de la province, leur trop petite taille et leur clientèle trop restreinte pour pouvoir offrir un

enseignement de qualité. Les commissaires estiment que ces institutions disposent d'installations et d'un personnel insuffisants pour décerner le brevet A. À leur avis, au moins la moitié des petites écoles normales de filles ne décernent au plus que le brevet B. Même les grandes écoles normales de filles ne possèdent pas, selon eux, l'infrastructure humaine et physique nécessaire pour fournir une formation de qualité qui réponde aux besoins de l'heure. Séparées des écoles supérieures de pédagogie, les écoles normales de filles sont, selon le rapport Parent, sous la tutelle pédagogique du Comité catholique, que ce soit pour l'approbation des programmes, le choix des manuels scolaires, ou encore l'organisation des examens, ce qui n'est pas considéré comme une situation enviable par les commissaires.

Loin de s'arrêter à ces remarques déjà sévères, les commissaires estiment, en outre, que l'enseignement dispensé dans ces écoles normales n'atteint pas les normes d'une formation d'avant-garde. À titre d'exemple, le rapport Parent signale que les disciplines requises pour l'enseignement au niveau secondaire et la préparation aux méthodes nouvelles sont inexistantes ou insuffisantes. On juge que les programmes de mathématiques ou de sciences ne répondent pas aux exigences du cours secondaire scientifique, ou encore que les professeurs d'écoles normales n'ont pas souvent l'occasion de faire des recherches pédagogiques. Quant au perfectionnement des maîtres, il est considéré comme trop livresque et coupé des innovations[26].

Aux écoles universitaires de pédagogie, on reproche leur isolement du système scolaire et leur trop grande autonomie. À cet égard, on souligne la nécessité d'établir des relations étroites entre ces institutions et les organismes du ministère de l'Éducation. Quant aux universités de langue française, les rédacteurs du rapport Parent estiment qu'elles n'ont pas accordé assez d'importance aux sciences de l'éducation et à la recherche dans ce domaine, dispersant quelquefois leurs efforts comme dans le cas de l'Université de Montréal avec ses trop nombreuses institutions affiliées[27].

S'inspirant des tendances mondiales de l'époque, les commissaires citent les exemples américain, anglais et anglo-canadien qui privilégient le caractère universitaire de la formation des maîtres et favorisent la spécialisation des enseignants du primaire et du secondaire. Il est essentiel, selon eux, de poursuivre et d'accélérer les tendances orientées vers la concentration des institutions, leur regroupement et surtout vers la spécialisation des programmes. Malgré les réformes récentes telles l'élévation des critères d'admission, l'élaboration de programmes plus exigeants et un engagement plus important de l'université, ils estiment qu'une réforme en profondeur s'impose car: «ces changements partiels n'ont pas répondu à tous les besoins d'un système d'enseignement moderne»[28].

L'élévation de la formation

D'entrée de jeu, le rapport Parent préconise une élevation de la formation des maîtres du primaire et du secondaire, ainsi que l'accessibilité aux études supérieures pour les futurs enseignants[29]

> [...] Nous croyons [aussi] que la formation des maîtres doit s'organiser dans de grandes institutions de niveau universitaire offrant une formation à la fois pour l'enseignement élémentaire et pour l'enseignement secondaire[30]

La position des commissaires est donc claire. Telle qu'elle est formulée dans les recommandations 151 et 152, *la formation des maîtres relève de l'enseignement supérieur et la condition d'admission pour entrer dans les centres universitaires de formation de maître sera désormais une 13e année de scolarité*.

Une formation en milieu universitaire

S'inspirant donc, entre autres, des expériences américaines et anglaises[31], le rapport Parent entend organiser la formation des maîtres selon un modèle s'inscrivant dans une logique de concentration des effectifs.

> Les exigences pédagogiques toujours plus élevées imposent aujourd'hui la concentration du personnel enseignant et de l'équipement dans des établissements beaucoup plus importants capables d'offrir une grande variété de cours d'un niveau avancé[32]

Le fait de confier la formation des maîtres à des établissements universitaires obligera les commissaires à prévoir la création de nouvelles institutions car les universités existantes ne peuvent assumer seules ce rôle. Dans le but d'absorber le surplus d'étudiants apporté par cette intégration, le rapport Parent prévoit la création d'une université à charte limitée ayant pour mandat principal la formation des futurs maîtres; elle devait consacrer le meilleur de ses ressources à cette tâche, ce qui déchargeait les Facultés des sciences de l'éducation des universités déjà en place. L'université à charte limitée devait en outre jouer le rôle de principal centre culturel d'une région[33]. Les bases de l'Université du Québec sont donc mises en place dès cette époque.

L'accroissement prévisible des clientèles et le désir de sauvegarder une certaine décentralisation de la formation obligent les commissaires à inventer une troisième formule permettant de former rapidement un contingent de nouveaux maîtres pour répondre à la demande, principalement au secondaire.

En plus des universités existantes et de la création d'une université à charte limitée, on prévoyait comme troisième solution la mise en place de centres d'études universitaires établis en région et reliés à une université mère. Ces centres dispenseraient de l'enseignement de premier cycle universitaire, ce qui, au dire des commissaires, se révélait particulièrement important dans le cas de la formation des maîtres. En effet, le rapport Parent, tout en prônant la concentration des clientèles dans de plus grandes institutions, entend préserver la régionalisation de la formation. Répondant à une demande du milieu, les commissaires approuvent l'implantation d'un centre d'études universitaires dans la région de Trois-Rivières. Ils prévoyaient en outre la nécessité d'un centre pour les régions du Saguenay–Lac Saint-Jean, du Bas-Saint-Laurent et de la Gaspésie.

Au moment de la réforme, la formation des maîtres devait donc être dispensée dans les universités existantes, dans une nouvelle université à charte limitée et, enfin, dans des centres d'études universitaires établis en région.

La programmation des savoirs

Les conclusions du rapport Parent modifiaient fondamentalement la programmation des savoirs devant être dispensés aux futurs maîtres. Elle se caractérise par l'accentuation de la spécialisation des futurs enseignants, même chez ceux et celles qui enseigneront au niveau primaire, et l'importance accordée à leur formation professionnelle. Le nécessaire équilibre entre les différentes composantes de la formation (c.-à-d. entre la culture scientifique, littéraire et artistique et la formation pédagogique) n'était pas sans préoccuper les artisans du rapport Parent.

> Nous pensons qu'un programme équilibré de préparation à l'enseignement doit consacrer les trois quarts du temps de l'étudiant à l'étude des matières de base et des disciplines spéciales que le maître enseignera, et l'autre quart aux cours de psychologie, de pédagogie, de sociologie et d'histoire de l'éducation et aux stages préparés par les cours et par les séminaires de méthodologie. Les étudiants qui s'orientent vers l'enseignement après une licence spécialisée universitaire devront recevoir l'équivalent d'une année de formation pédagogique, dont au moins la moitié sera consacrée aux stages d'observation et d'enseignement, préparés par les cours de didactique, et l'autre moitié à l'étude de la psychologie, de la sociologie et de l'histoire de l'éducation.[34]

Les auteurs reprochaient aux écoles normales d'avoir accordé trop d'importance aux cours de psychologie, de pédagogie et de méthodologie et de les avoir présentés dans une optique qui n'était ni scientifique ni pratique.[35]

Pour les enseignants de l'élémentaire et du préscolaire, les commissaires prévoient *deux* formules principales. D'une part, on peut obtenir un certificat d'aptitude après une 14e année d'études pédagogiques et pratiques à l'intérieur de laquelle au moins 25 % de la formation est consacrée à l'étude des disciplines de base. Cette dernière année de formation pouvait être suivie d'une licence spécialisée. D'autre part, on peut opter pour une licence d'enseignement élémentaire obtenue après un cours de trois ans dont 70 % à 75 % du contenu portaient sur les matières de spécialisation (une ou deux matières) et 25 % à 30 % sur la formation pédagogique[36]. Ce cheminement visait à former les spécialistes du primaire.

Pour les enseignants du secondaire, la réforme prévoit aussi deux formules: le certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire obtenu après une année de formation pédagogique subséquente ou simultanée à une licence spécialisée ou la licence d'enseignement secondaire obtenue après un cours de trois ans où 25 % à 30 % de la formation était consacré à la pédagogie et 70 % à 75 % à la spécialisation dans une ou deux disciplines. Cette dernière visait surtout les enseignants du premier cycle du secondaire, alors que la première touchait les futurs maîtres du second cycle du secondaire.

Dans l'optique du rapport Parent, seules les universités étaient compétentes et autorisées à dispenser l'enseignement menant au certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire ou à la licence spécialisée. Les centres d'études universitaires, pour leur part, organiseraient les programmes du certificat d'aptitude à l'enseignement élémentaire et préscolaire et de la licence d'enseignement.

Les modalités d'intégration dans le cadre des universités précisaient en outre une certaine division des tâches entre les départements ou facultés d'éducation et les facultés ou écoles appelées à participer à la formation des futurs maîtres. *Dans l'esprit du rapport Parent, les Facultés des sciences de l'éducation devaient assumer seules la charge de dispenser les certificats d'aptitude pédagogique*. Dans le cas des licences spécialisées, elles devaient collaborer étroitement avec les autres facultés ou départements[37].

En plus de consacrer une part définie de la formation des maîtres à la formation pédagogique, les auteurs du rapport Parent prévoyaient qu'elle soit donnée dans un esprit scientifique, et non selon ce qu'ils qualifiaient de recettes ou d'applications sommaires de techniques et de directives relatives aux programmes en vigueur dans les écoles publiques[38].

Pour la formation pratique, on accordait une grande importance aux stages, ces derniers devant s'inspirer des meilleures formules d'internat ou de stages utilisés pour la formation des médecins ou des travailleurs sociaux[39]. En plus d'avoir une durée d'au moins un mois pour chaque année

d'études effectuée, les stages devaient idéalement être organisés dans plusieurs classes afin que l'élève-maître soit confronté à une grande variété de situations scolaires. Enfin, on voulait poursuivre l'expérience des écoles d'application conçues à la fois comme une école modèle et une école expérimentale, ces dernières constituant un complément à la formation pratique acquise lors des stages dans les écoles publiques.

L'université suscite certaines craintes

Tout en voulant leur confier cette mission, les commissaires craignaient certains dangers que risquait d'apporter l'intervention des universités dans le domaine de la formation des maîtres.

> Confier la formation professionnelle des maîtres aux institutions universitaires ne constitue pas une panacée. Sans doute, on peut espérer que les maîtres en sortiront plus instruits dans la discipline qu'ils doivent enseigner, mais on peut craindre, par contre, que la formation proprement pédagogique, ou bien sera trop théorique, ou bien sera considérée comme négligeable[40].

Pour contrer cet éventuel problème, les rédacteurs du rapport Parent s'étaient préoccupés d'établir quelques normes servant de balise quant à l'importance que l'on devait donner aux diverses composantes de la formation des maîtres. Mais l'intégration éventuelle à l'université n'en suscitait pas moins de profondes inquiétudes.

Ainsi, contrairement à la France où, à cette époque, la formation des maîtres du primaire et du secondaire est complètement dissociée, au Québec, les commissaires préfèrent l'intégration de la formation de ces deux corps d'enseignants dans la même institution. Cette stratégie cherchait du même coup à revaloriser le métier enseignant dans son ensemble tout en évitant un clivage et surtout un isolement trop prononcé des maîtres du primaire. En choisissant cette voie, les auteurs du rapport étaient pleinement conscients des dangers qui, à leur avis, menaçaient le caractère de la formation professionnelle dispensée aux futurs maîtres. L'intégration de toute la formation des maîtres à l'intérieur de l'université risquait, selon eux, de faire en sorte que la formation psychopédagogique et les aspects pratiques de la formation soient négligés au profit des études reliées aux disciplines d'enseignement.

Enfin, l'intégration revêtait à leurs yeux un autre danger, celui de noyer la formation des maîtres dans un ensemble trop vaste, ce qui ne permettrait pas aux élèves-maîtres de développer un sentiment d'appartenance et d'identité nécessaire à tout groupe professionnel. Pour pallier ces lacunes, on cite le cas d'universités qui réservent un pavillon particulier à la formation des maîtres; les étudiants peuvent ainsi se réunir et créer un

sentiment d'identité tout en profitant des ressources intellectuelles apportées par la vie universitaire[41]. En effet, l'université devait jouer un rôle important dans la recherche en éducation, entre autres comme lieu d'expérimentation pédagogique de nouvelles méthodes.

L'instauration d'une période de probation

En guise de complément à la formation pratique reçue à l'université, le rapport Parent envisage la création d'une période de probation de deux ans entre l'obtention d'un permis temporaire après la formation universitaire et l'obtention d'un brevet permanent. Dans l'esprit des commissaires, la période de probation, sorte d'internat en milieu scolaire, devait être consacrée à l'apprentissage de l'enseignement, sous la surveillance de professeurs qualifiés. Elle devait en outre favoriser l'étude théorique pédagogique ou spécialisée en complétant la formation, par exemple au moyen des cours d'été.

En dissociant ainsi l'obtention du diplôme et celle du brevet d'enseignement, les commissaires voulaient à la fois parfaire la formation reçue, et tester les capacités réelles des élèves-maîtres pour l'enseignement. À cet égard, le rapport Parent prévoyait que la certification des maîtres soit confiée à un comité où seraient représentés à la fois le ministère de l'Éducation, les centres de formation pédagogique et les associations professionnelles d'enseignants[42].

La revalorisation de l'enseignement

> En situant la formation des instituteurs au niveau universitaire nous avons recommandé la première mesure requise pour que l'enseignement puisse se comparer aux autres professions[43].

Enfin, l'intégration à l'université faisait partie d'emblée d'une stratégie de revalorisation du métier enseignant dans un contexte de revendication d'un statut professionnel de la part des enseignants et enseignantes. La vision que l'on avait du maître était à cette époque en complète transformation. Auparavant dispensateur de connaissances, le maître est maintenant investi d'un rôle de guide, d'éveilleur de conscience, d'où la nécessité de recruter des candidats ayant des qualités analogues à celles d'un médecin ou d'un psychologue[44]. C'est dans cette perspective que les commissaires préconisent la vérification de la motivation ainsi que l'équilibre émotif et psychologique des élèves-maîtres au moyen d'entrevues[45].

Dans leurs recommandations, les auteurs du rapport Parent s'inspirent à plusieurs reprises du modèle fourni par le système anglo-protestant québécois. En intégrant dès le début la formation des maîtres à l'université et en regroupant leurs institutions, les anglo-protestants avaient évité, selon les commissaires, les pièges de la dispersion que nous avons connue dans le système franco-catholique[46]. Ils se sont aussi inspirés du système de probation en vigueur depuis déjà plusieurs années chez les anglophones tant protestants que catholiques.

La publication du rapport Parent provoquera un choc dans les milieux de l'éducation. Chez les formateurs de maîtres, elle aura pratiquement l'effet d'une bombe, particulièrement chez celles et ceux qui se sentaient le plus menacés par la réforme. Dans le prochain chapitre, nous examinerons les suites du rapport Parent ainsi que les réactions qu'il a suscitées. En outre, nous esquisserons à grand trait le processus d'intégration de la formation des maîtres aux universités.

Notes

1. Nous n'abordons pas ici de façon détaillée l'étude des positions des différents protagonistes sur la question du transfert à l'université. Voir à ce sujet Thérèse Hamel, « La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle ». Collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire sous la direction de Mme Marcienne Lévesque et de M. Yves Poisson, *Repères, essais en éducation*, Université de Montréal, 1989, p. 13-39, ainsi que « Enseignants laïques et religieux et formation des maîtres à la veille de la Révolution tranquille ». (À paraître dans la *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVII, nº 2, 1991.)
2. Ce qui deviendra l'école normale Merici.
3. Officiellement, les congréganistes n'étaient pas obligés d'être détenteurs de brevets du Bureau central des examinateurs, leur obédience religieuse étant garante de leur aptitude à l'enseignement.
4. Marîse Thivierge, *Les institutrices laïques à l'école primaire catholique au Québec de 1900 à 1964*, Thèse de Doctorat, Université Laval, p. 151. Le tableau ne précise pas de façon explicite si l'école normale Merici est considérée en tant qu'institution féminine autonome ou comme faisant partie de l'école normale d'État.
5. *Ibid.*
6. Roger Ruel, *Bilan 1969 de la réforme de la formation des maîtres*, 1969, s.l., s.éd., p. 12. Voir aussi du même auteur: *Rétrospective sur l'intégration de la formation des maîtres à l'enseignement supérieur*, s.l., s.éd., 1977, Annexe II. Signalons qu'à cette époque les écoles normales de filles commencent à accueillir des élèves du sexe opposé et vice versa.
7. L'école normale Merici correspond à l'ancienne section féminine de l'école normale Laval.
8. Ces institutions décernaient aussi une foule de certificats à des étudiants à temps partiel, le plus souvent des maîtres en exercice venus se perfectionner le soir, les fins de semaine ou pendant les vacances scolaires.
9. Qu'elles soient affiliées, indépendantes ou privées.
10. Gouvernement de la province de Québec, *Statistiques de l'enseignement pour l'année scolaire 1937-38*, Bureau des statistiques, 1938, p. 130-131 (section hommes et femmes).
11. Chaque école normale de filles devait en effet engager un professeur laïque.
12. M'hammed Mellouki, *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1989, p. 353. (Coll. Documents de recherche, nº 20.)

13. Voir Nadia Fahmy-Eid et Micheline Dumont, *Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec*, Montréal, Boréal Express, 1983, 415 pages, ainsi que Marîse Thivierge, *op. cit.*

14. Notons que l'école normale McGill qui desservait le secteur anglophone est une école normale d'État. Elle fut créée, elle aussi, en 1857.

15. Figure dans ces activités tout ce qui a trait à la pédagogie, aux méthodologies et procédés, aux stages pratiques, ainsi qu'aux notions de psychologie et de connaissance du développement de l'enfant.

16. Pour de plus amples renseignements à ce sujet on consultera l'ouvrage de M'hammed Mellouki, *op. cit.*, p. 119 ss.

17. Avant la réforme de 1953, la formation des futures institutrices se caractérisait par des critères d'admission moins élevés que pour les garçons, une formation plus courte ainsi que des diplômes particuliers.

18. Trois groupes de matières occupent le champ de la formation professionnelle: celles qui ont trait aux principes généraux de l'éducation, de l'enseignement et de l'organisation scolaire; les matières de nature psychologique; et enfin les méthodologies spéciales qui permettent d'appliquer les principes de pédagogie dans les différentes matières. Voir à ce sujet, Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. *Règlements du Comité catholique*, 1961, p. 70. À l'avenir RCC.

19. RCC, 1961, article 333, p. 125-126.

20. *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, 1965, Tome 2, p. 226. Sera maintenant identifié sous l'appellation rapport Parent.

21. Plus tard, elles seront reconnues comme des institutions supérieures aux fins de financement.

22. *Rapport du directeur des écoles normales pour les années 1958 à 1960*. Rapports publiés à l'intérieur des procès-verbaux du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique.

23. C'est d'ailleurs la Commission Tremblay qui suggérera l'organisation d'une commission d'enquête portant exclusivement sur des questions éducatives, ce qui mènera finalement à la création de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue sous le nom de Commission Parent.

24. Malgré les remous et revirements de situation qui suivront la publication des cinq tomes du rapport Parent, ce dernier restera longtemps le document de base sur lequel s'appuieront les différents protagonistes touchés par cette question dans leurs prises de position. La Commission Parent a d'ailleurs elle-même suscité la rédaction de nombreux mémoires dont nous examinerons le contenu ultérieurement.

25. Voir le chapitre VIII du tome 2 du rapport *Parent* intitulé: La formation du personnel enseignant, p. 255-317.

26. *Ibid.*, Tome 2, p. 268.

27. *Ibid.*, Tome 2, p. 269.

28. *Ibid.*, Tome 2, p. 251.

29. *Ibid.*, Tome 2, p. 270-271.

30. *Ibid.*, Tome 2, p. 298-299.

31. On y cite, entre autres, les rapports Robins et Conant.

32. *Ibid.*, Tome 2, p. 298-299.

33. *Ibid.*, Tome 2, p. 287 ss.

34. *Ibid.*, Tome , p. 304.

35. *Ibid.*, Tome 2, p. 304.

36. *Ibid.*, Tome 2, p. 313.

37. Une certaine souplesse semble caractériser le cas des licences d'enseignement. En effet, la recommandation 180 précise que la Faculté des sciences de l'éducation organise les programmes de certificat d'aptitude à l'enseignement, les licences d'enseignement et les licences en sciences de l'éducation.

38. Voir *Rapport Parent*, *op.cit.*, Tome 2, p. 304.

39. *Ibid.*, Tome 2, p. 314.

40. *Ibid.*, Tome 2, p. 302.

41. *Ibid.*, Tome 2, p. 272.

42. *Ibid.*, Tome 2, p. 315.

43. *Ibid.*, Tome 2, p. 273.

44. *Ibid.*, Tome 2, p. 308-309.

45. *Ibid.*, Tome 2, p. 303.

46. La formation des maîtres au Québec est caractérisée par trois sous-systèmes de formation: le système anglo-protestant, le système anglo-catholique et, le plus important en termes d'effectifs scolaires, le système franco-catholique.

CHAPITRE 2

Bouleversement et improvisation

UN CONTEXTE PARTICULIER

Les travaux de la Commission Parent se situent dans le sillage des réformes qui ont touché l'ensemble des pays industrialisés, à un moment où un des courants d'idées dominants se caractérise par une valorisation extrême des vertus de l'éducation. Or cet objectif de démocratisation et d'élargissement de la scolarisation a eu des incidences directes sur la formation du corps enseignant, entraînant d'urgents besoins de maîtres qualifiés.

Comme tout autre segment de l'appareil scolaire, la formation des maîtres est l'enjeu de luttes politiques, économiques et idéologiques portées par des groupes sociaux à travers leur organisation ou leur institution. Ces luttes et débats portent sur la détermination des finalités, l'organisation scolaire, les valeurs à transmettre, la programmation des savoirs ainsi que les statuts à créer, à conserver ou à promouvoir. Or, le transfert de la formation des maîtres des écoles normales vers l'université pose d'emblée le problème du rôle que l'État doit jouer en éducation. Ce passage clé s'inscrit dans la dynamique des débats entre l'Église et l'État pour s'approprier la maîtrise de l'appareil scolaire et, plus particulièrement, d'une de ses composantes principales: la formation des enseignants.

L'investissement de l'État par de nouvelles couches sociales modifie en effet les enjeux scolaires de même que le type d'enseignants que l'on veut

former. La formation des maîtres et son évolution doivent donc être mises en rapport avec les transformations de l'appareil d'État, les mutations du système scolaire et, plus particulièrement, sa croissance phénoménale.

Rendre compte brièvement de la période qui suit la publication du premier tome du rapport Parent n'est pas chose facile pour plusieurs raisons. D'une part, les principaux protagonistes impliqués dans la formation des maîtres sont polarisés par les débats autour de l'avenir des écoles normales. D'autre part, cette période se caractérise par l'imbrication de divers mouvements qui se répondent en contrepoint. Ainsi, on assiste à la prise en charge de l'appareil scolaire par l'État, qui devient le principal maître d'oeuvre en formation des maîtres. Au ministère de l'Éducation (MEQ), créé en 1964, on prépare le terrain en édifiant les structures nécessaires pour gérer dorénavant la formation des maîtres, tout en étudiant le principe et les modes d'intégration aux universités.

Or, cette frénésie provoque des réponses multiples de la part des personnes travaillant dans le secteur de la formation des maîtres. Elles se rangent dans différents camps qui doivent se situer par rapport aux positions «officielles». Dans un contexte de changements rapides quelquefois précipités, les groupes sociaux élaborent leur stratégie le plus souvent sous le signe de l'improvisation car les événements se bousculent à un rythme effréné. *Pour rendre compte de cette mosaïque complète, nous regrouperons les principaux événements et positions autour de points de repères significatifs sur le plan historique.*

Dans un premier temps, nous illustrerons la prise en charge de la formation des maîtres par l'État à travers quelques mesures clés qui constituent les fondements mêmes du plan d'opérations de la réforme des institutions. Dans un deuxième temps, nous présenterons les multiples stratégies qui ont été mises en place en réponse aux actions de l'État. Enfin, nous décrirons brièvement le processus d'intégration à l'université et les mesures qui finalement furent choisies, ces dernières étant la résultante de rapports de force souvent complexes entre acteurs et groupes sociaux.

L'ÉTAT MAÎTRE DE LA FORMATION

Le rapport Parent sonnera le glas des écoles normales et du rôle prépondérant que jouait l'Église catholique dans le contrôle des destinées de l'appareil scolaire par l'entremise du Comité catholique. La création du

ministère de l'Éducation et du Conseil supérieur de l'éducation consacrent, en effet, la prise en charge par l'État de l'orientation générale de la formation des maîtres au Québec.

Avec la création du ministère de l'Éducation, on assiste à la constitution d'un véritable appareil d'État, superstructure imposante régissant la formation des maîtres. Cette période se caractérise par une intense activité particulièrement en ce qui touche la création ou la réorganisation des structures; le ministère de l'Éducation récupère une bonne partie du pouvoir autrefois accordé au Comité catholique. Soulignons, à titre d'exemple, l'approbation des institutions pouvant dispenser la formation des maîtres, le choix des critères devant présider à l'élaboration des programmes de formation ou relatifs à la certification des maîtres et l'émission des permis et des brevets d'enseignement.

Le foisonnement des structures et la mise en place des principales mesures conférant un rôle à l'État laissent déjà présager l'intégration dans le cadre des universités. En effet, c'est pendant la période qui suit immédiatement la publication des premiers tomes du rapport Parent que le ministère de l'Éducation se penche à la fois sur le principe ainsi que les modes d'intégration à l'université.

Parallèlement aux travaux de la Commission Parent, c'est au sein du ministère que, dès février 1965, le Comité de planification de la formation des maîtres s'occupe de définir les moyens les plus appropriés pour dispenser la formation professionnelle et le perfectionnement des maîtres[1]. Il planifie également l'aménagement des institutions existantes de formation de maîtres, la réorganisation des modes de certification, l'évaluation de la qualification des enseignants et enseignantes de même que l'organisation des institutions universitaires de formation. Les travaux du Comité mèneront à la création du règlement numéro 4, véritable pièce maîtresse dans l'évolution de la formation des maîtres au Québec.

Le règlement numéro 4

Adopté en 1966, le règlement numéro 4 est considéré à juste titre comme l'un des éléments sinon l'élément central de la nouvelle politique en matière de formation des enseignants. Il modifie en effet fondamentalement les règles du partage des responsabilités en formation des maîtres, en conférant à l'État un rôle prépondérant dans la définition des critères de qualification et de certification des maîtres.

Le règlement numéro 4 apporte aussi plusieurs changements fondamentaux dont certains auront des répercussions sur les programmes de formation. En déterminant comme critère d'admission la nécessité d'avoir complété une 13e année d'études et en décrétant l'obligation de faire au minimum une année de formation psychopédagogique, soit 30 crédits[2], le règlement numéro 4 définit les fondements mêmes de la participation du ministère de l'Éducation en formation des maîtres. Par cette mesure, l'État détermine les critères de base d'élaboration des programmes et prend une grande part des responsabilités autrefois confiées au Comité catholique.

La culture générale disparaît comme élément explicite de la programmation et la formation professionnelle commence tranquillement à acquérir ses lettres de noblesse. La spécialisation s'accentue et la formation pratique devient un élément pondéré quantitativement. En effet, en plus de réserver une portion explicite du programme à la formation de nature psychopédagogique, le règlement numéro 4 définit et quantifie quatre composantes de la formation des maîtres: la spécialisation dans les disciplines propres aux domaines et aux niveaux d'enseignement (63 % des crédits obligatoires); la didactique propre aux disciplines d'enseignement (12 %); les stages d'observation et de pratique d'enseignement (12 %); la psychopédagogie et les disciplines d'appoint (12 %). La culture générale n'apparaît donc plus comme composante explicite de la formation, l'accent étant mis sur la spécialisation. En effet, 75 % de la programmation des cours obligatoires y est dorénavant consacrée[3]. Enfin, le règlement numéro 4 intervient dans la certification des maîtres en créant une période de probation de deux ans, ce qui, dorénavant, dissocie l'obtention du diplôme et celle du permis d'enseignement.

Ces changements représentent bien plus qu'un transfert de responsabilités du Comité catholique au ministère de l'Éducation. Ils annoncent la détermination par l'État des critères de qualification et des directives relatives aux programmes. *Le règlement numéro 4 devient en quelque sorte la charpente d'une éventuelle politique de formation des maîtres.*

En 1966, le Ministère se dote de structures internes telle la Direction générale de la formation des maîtres. Cette direction aura comme premier mandat la gestion de l'organisation des écoles normales d'État. Pour les écoles normales privées, elle se chargeait simplement de reconnaître la formation qui y était donnée, leur laissant pour le reste presque entière autonomie. Enfin, elle était responsable de l'application du règlement numéro 4. La création de cette direction générale représente un effort d'unification administrative face à un système autrefois éclaté en de multiples éléments.

LES DÉMARCHES PRÉPARATOIRES À L'INTÉGRATION

Ce n'est pas sans hésitations ni incertitudes que les nouveaux gestionnaires travailleront à la réforme de la formation des maîtres. L'intégration totale à l'université ne fait pas nécessairement l'unanimité parmi les différents partenaires touchés par la réforme. Néanmoins, *après le dépôt du rapport Parent, la machine administrative se met en marche pour préparer le terrain à l'abolition d'au moins une partie, sinon de la presque totalité des institutions jusqu'alors responsables de la formation des maîtres.* Quelques mesures permettent de saisir sans équivoque ces démarches préparatoires.

L'abolition du brevet B

Ne se sentant pas directement liés par les recommandations du rapport Parent, les membres du Comité de planification de la formation des maîtres préparent le terrain en vue d'éliminer de façon progressive certaines écoles normales existantes par l'entremise, entre autres, de la suppression du brevet B[4]. En effet, malgré des déclarations rassurantes consignées au procès-verbal de la 6e réunion du 22 avril 1965, dans lequel il stipulait «que le réseau des écoles normales ne fera l'objet d'aucune modification substantielle au mois de septembre 1965», le comité entrevoit néanmoins la suppression du brevet B à partir de cette même date[5]. De l'avis des membres, cette mesure visait à favoriser la fusion de plusieurs écoles normales, mais elle obligeait par le fait même les institutions incapables de dispenser l'enseignement menant à l'obtention du brevet A à fermer leurs portes. On estimait qu'il était urgent de regrouper les écoles normales existantes en unités plus grandes afin de favoriser ainsi une utilisation plus rationnelle des ressources tant humaines que physiques.

Malgré les orientations du rapport Parent qui préconisait une formation en milieu universitaire, le comité prévoyait pour sa part une période de transition où le regroupement des écoles normales devait s'effectuer «autour des universités existantes et autour des instituts et centres d'études universitaires au fur et à mesure que ces derniers seront créés»[6]. *Dès 1965, le plan d'opération de la réforme est donc en bonne voie.*

Pourtant, l'intégration totale de la formation des maîtres à l'université était encore loin de faire l'unanimité. Certains pensaient éventuellement dissocier la formation des maîtres du primaire et du secondaire. Les premiers recevraient une formation de deux ans après avoir cumulé 14 ans de scolarité tandis que les seconds débuteraient leur formation des maîtres après 16 ans d'études. Il est important de préciser que, pour

plusieurs des partisans de cette orientation, la formation des maîtres du primaire n'était pas du tout envisagée comme devant relever de l'université[7].

DES STRATÉGIES DE NATURE MULTIPLE

Par leurs critiques sévères des institutions de formation des maîtres et leur proposition de confier cette formation à des institutions d'enseignement supérieur, les commissaires amorcèrent une vaste opération de consultation qui suscita d'énormes remous dans le milieu scolaire. À la suite de la publication du deuxième tome du rapport Parent, un climat de panique s'empare du milieu des écoles normales. En prônant le transfert de la formation des maîtres aux universités, on provoque un véritable choc qui fait naître une très grande insécurité au sein des écoles normales. Dans son rapport préliminaire, la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres dans le cadre des universités et des cégeps, créée en 1968 écrit à ce sujet:

> Autant dans les écoles normales d'État que dans les écoles normales privées, nous avons constaté des inquiétudes considérables, et ce à tous les niveaux: administrateurs, professeurs, étudiants[8].

Étant donné la composition polymorphe des institutions de formation de maîtres, les stratégies varient d'un milieu à l'autre. Les intentions et surtout les conséquences des recommandations du rapport Parent n'avaient en effet pas les mêmes incidences selon le type d'écoles normales.

Divers facteurs semblent avoir influencé la décision des responsables des institutions de formation de maîtres sur les possibilités d'intégrer ou non l'université: le caractère privé ou public de l'institution, son implantation géographique, sa taille, le type de programmes dispensés et la composition du corps enseignant. Nous pouvons résumer les stratégies alors déployées autour de quatre grands mouvements: l'auto-élimination, le repli, le regroupement et, enfin, l'intégration avant l'heure touchant de façon plus ou moins marquée chacun des types d'institutions que nous avons décrites au chapitre précédent.

L'auto-élimination

Au moment même des travaux de la Commission Parent, plusieurs écoles normales s'excluront d'elles-mêmes du champ de la formation des

maîtres. Entre 1963 et 1965, treize écoles normales de filles disséminées dans presque toutes les régions de la province fermeront leurs portes[9]. En 1964, au moment de la création de la Fédération des écoles normales (FEN), organisme voué à la défense des intérêts des écoles normales, quelques institutions expliqueront aux organisateurs leur non-participation à l'association en voie de création en raison de leur disparition prochaine du champ de la formation des maîtres[10]. Enfin certains scolasticats fusionneront avec une école normale.

Quelques années plus tard, cette fois lors des travaux de la Mission de coordination des institutions de formation de maîtres dans le cadre des universités et des cégeps, plusieurs écoles normales feront part aux membres de la Mission venus les consulter de leur décision de fermer leur établissement, le plus souvent pour se consacrer à l'enseignement privé primaire, secondaire ou même collégial. Encore une fois, ce mouvement touchera à peu près toutes les régions de la province. A titre d'exemple, mentionnons le cas de l'école normale Chapleau dans l'Outaouais, celui de l'école normale Saint-Viateur à Rigaud, des écoles normales de Joliette, Saint-Jérôme, Saint-Hyacinthe, Sacré-Coeur et Cardinal-Léger. Même le scolasticat central, récemment créé dans la région de Montréal et qui regroupait plusieurs institutions autrefois indépendantes, décidera finalement de fermer ses portes. Dans la région de Québec, plusieurs établissements décident d'abandonner la formation des maîtres comme l'école Notre-Dame-de-Québec, l'école normale de Beauceville ainsi que l'école normale Mérici à Québec. Dans la région de la Mauricie, deux écoles normales décident d'éliminer la formation menant au brevet B avant que ne soit connue la décision du ministère de l'Éducation relativement à l'avenir des écoles normales. Quant aux écoles normales de Nicolet et de Trois-Rivières, elles fermeront leurs portes une fois achevée la formation de leurs dernières cohortes[11].

Le repli ou la survie

Si certaines écoles normales décident de quitter l'univers de la formation des maîtres pour se consacrer à des activités éducatives d'une autre nature, plusieurs refusent d'abandonner un champ qu'elles occupent pour la plupart depuis plusieurs décennies.

Toujours au moment des travaux de la Mission de coordination, plusieurs institutions manifestent le désir de poursuivre leur travail de formation. Ainsi, les écoles normales de Pont-Rouge et de Saint-Damien dans la région de Québec ou encore l'école normale Pie X à Shawinigan refusent d'abolir le brevet B et de se saborder, considérant que leur présence était

encore utile pour desservir leur région. De dimension modeste, ces écoles normales se situaient dans la poursuite du modèle «artisanal» qui entend répondre sur place aux besoins régionaux.

D'autres écoles normales résisteront au mouvement d'élimination pour des motifs totalement différents. Ainsi, l'école normale Notre-Dame-de-Foy à Cap-Rouge ou encore l'Institut pédagogique de Montréal de la congrégation de Notre-Dame opteront temporairement pour une stratégie autonomiste. La première cherchera à se prévaloir de l'article 58 de la Loi de l'Université du Québec pour obtenir le statut juridique d'école normale supérieure ou d'institut. La construction récente d'un édifice ainsi que le niveau élevé de qualification des maîtres justifiaient, aux yeux de la direction, la préservation de leur établissement.

Pour des raisons différentes, l'Institut pédagogique de la congrégation de Notre-Dame refusait de s'intégrer à l'Université de Montréal[12]. L'expertise que cette institution avait développée dans le domaine de la formation préscolaire et élémentaire justifiait, selon elle, la poursuite des travaux commencés. Le rapport de la Mission de coordination lui reconnaîtra le statut d'école supérieure de formation des maîtres. Il en sera de même pour l'école Notre-Dame-de-Foy, la Mission entendant réserver à certaines institutions le statut d'institution autonome, tel que l'autorisait la loi créant l'Université du Québec.

Plusieurs écoles normales d'État, pour leur part, entendaient mettre leur expérience au service de la formation des enseignants. Loin de vouloir se saborder ou simplement de poursuivre le travail commencé, elles se considéraient assez compétentes pour participer activement à la réforme proposée. Ainsi, l'école normale Tanguay désire devenir un centre universitaire desservant la région du Bas-Saint-Laurent–Gaspésie. Sa position sera entérinée par la Mission de coordination. À Trois-Rivières, l'école normale Maurice-Duplessis participera activement à la création du centre universitaire desservant la région.

Au sein même de la Fédération des écoles normales (FEN), les religieuses se demandaient si elles devaient ou non abandonner le secteur de la formation des maîtres. Elles finiront par conserver un certain temps quelques-unes de leurs institutions avant de laisser la place aux universités. Pour leur part, les membres de la FEN estimaient que les religieuses enseignantes devaient regrouper leurs établissements à la manière des scolasticats de religieux afin de pouvoir mettre leur expertise au service des nouvelles institutions de formation de maîtres.

Le regroupement

Si plusieurs écoles normales décident de s'auto-éliminer ou encore de poursuivre leur travail dans les régions éloignées des grands centres, d'autres optent pour une stratégie de regroupement de leur effectif en unités plus grandes, afin de répondre aux besoins créés par la spécialisation accrue des programmes. C'est dans cette optique que nous pouvons replacer le mouvement des scolasticats-écoles normales autour de deux pôles: le scolasticat central de Montréal, regroupement d'établissements autrefois autonomes et le scolasticat Notre-Dame-de-Foy, regroupement intercommunautaire de quelques institutions desservant la région de Québec.

Les écoles normales de religieuses et de religieux ne furent pas les seules à unir leur force pour rendre leur formation concurrentielle devant le mouvement éventuel d'intégration à l'université. Plusieurs écoles normales d'État mirent ainsi leurs clientèles et leur corps professoral en commun dans le but d'offrir une formation répondant aux critères de spécialisation et d'élévation en matière de formation. Brisant avec les anciens cloisonnements selon l'appartenance sexuelle et le statut privé ou public des institutions, on assiste ainsi, à partir du début des années 1960, à l'organisation des «consortiums», aussi appelés «marché commun».

Ce mouvement aura pour conséquence immédiate la mixité des clientèles, normaliens et normaliennes fréquentent dorénavant les mêmes cours. En 1966-1967, 24 écoles normales de filles reçoivent 743 normaliens, alors que 7 écoles normales masculines reçoivent 588 normaliennes. L'année suivante, les 11 écoles normales de garçons accueillent 2577 étudiantes-maîtres[13]. Même les institutions religieuses accepteront peu à peu une clientèle laïque, les écoles normales d'État ne pouvant à elles seules suffire à la tâche. En 1966, 43 % des effectifs fréquentant les scolasticats sont des laïcs[14].

La stratégie du regroupement aura des impacts autant individuels que collectifs, participant à un mouvement de défense d'une institution au moment du «lobby» qu'exercera la Fédération des écoles normales auprès des gestionnaires de la réforme.

L'intégration avant l'heure

Les universités n'ont pas attendu le feu vert de 1969 pour s'engager officiellement en formation des maîtres. Bien avant cette date, elles avaient amorcé l'intégration des écoles normales universitaires en leur sein. Au milieu des années 1960, on assiste à la création des trois facultés des sciences

de l'éducation dans les universités déjà en place. Ainsi, dès 1965, l'Université de Montréal intègre l'École normale secondaire et l'École normale supérieure. L'année suivante, ce sera au tour de l'Institut pédagogique Saint-Georges de joindre les rangs[15].

En plus de ces divers mouvements, on assiste pendant cette période à une effervescence au niveau des positions relatives à l'avenir de la formation des maîtres. Polarisés autour de l'éventualité du transfert à l'université, plusieurs protagonistes, sans être totalement d'accord avec cette mesure, développeront des positions intermédiaires qui ne seront toutefois point reprises par les artisans de la réforme. Nous les examinerons brièvement car elles expriment le point de vue d'une catégorie importante de formateurs de maîtres impliqués depuis fort longtemps dans l'univers des écoles normales.

LA FÉDÉRATION DES ÉCOLES NORMALES

Le choc provoqué par les discussions autour du rapport Parent incitera les écoles normales, dans une stratégie ultime de survie, à se regrouper au sein de la Fédération des écoles normales (FEN) pour mettre en commun leurs ressources (consortium), pour modifier leur programme, mais surtout pour tenter d'empêcher ou, pour le moins, retarder l'échéance de leur disparition du champ de la formation des maîtres. Créée entre autres pour défendre la position des principales institutions existantes face au transfert éventuel à l'université, la Fédération participera activement à l'élaboration de réformes qui caractériseront la période de la Révolution tranquille. À son actif, signalons entre autres l'appui aux consortiums, les travaux menant à la spécialisation de 27 crédits des programmes de formation des maîtres, la promotion par matière et l'instauration des cours à option. À certains égards, les travaux de la FEN ont représenté un excellent laboratoire permettant d'expérimenter des mesures qui seront ensuite mises en application de façon officielle.

Intéressantes à plus d'un titre, les positions de la FEN nous dévoilent des aspects le plus souvent méconnus de la Révolution tranquille. Ce mouvement de défense et de survie d'un modèle de formation centré sur les écoles normales, *par opposition au modèle universitaire tel que proposé par le rapport Parent*, sera traversé à la fois par la dynamique des rapports Église-État, de nouvelles relations entre laïques et religieux ainsi que par des débats pour le contrôle futur des institutions responsables de la formation des enseignants. À cet égard, les positions de la FEN refléteront les multiples

enjeux quelquefois divergents des éléments hétérogènes qui la composent. En même temps, elles illustrent à merveille les transformations énormes qui sont en train de s'opérer dans l'univers des rapports entre laïques et religieux, au moment où les anciens clivages sont en train de laisser place à une dynamique nouvelle des rapports sociaux.

Créée officiellement le 8 juin 1964, la Fédération des écoles normales résulte dans un premier temps du regroupement des principaux d'écoles normales d'hommes qui se réunissaient depuis le mois d'octobre 1962. Ils décideront néanmoins d'intégrer à leur association les religieux et religieuses responsables des écoles normales de filles et des scolasticats.

> On annonce bientôt, dans une circulaire datée du 2 février 1964, que les principaux des écoles normales d'hommes se réunissent régulièrement depuis deux ans, pour discuter de problèmes communs. Leurs rencontres ont été fructueuses au point qu'au moment de se former officiellement en association, ils songent à faire profiter des avantages d'un tel rapprochement les écoles normales de filles et les scolasticats-écoles normales en groupant en une seule fédération les institutions où l'on prépare les élèves à un brevet d'enseignement. On reçut 70 réponses, toutes favorables au projet. C'est ce qui permit, le 23 mars 1964, à l'occasion d'un congrès des écoles normales, de siéger en constituante et d'élire un conseil provisoire de dix membres[16].

Se considérant elle-même comme un corps intermédiaire, la FEN emboîte le pas de l'idéologie participationniste de l'époque[17]. La création de cet organisme doit en effet être replacée dans le contexte des grands bouleversements, du bouillonnement intellectuel et de la réflexion intense qui caractérise cette période riche en consultations et discussions sur les destinées de l'appareil scolaire. Les nombreux comités formés par le ministère de l'Éducation requièrent, en effet, la participation des principaux protagonistes qui sont continuellement interpellés. La FEN enverra donc des représentants en particulier au Comité de planification de la formation des maîtres (1964-1965) et au Comité de la formation des maîtres (1966-1967) créé afin de concrétiser et d'organiser les mesures prônées par la réforme.

Les positions de la FEN sur les transformations que devait subir la formation des maîtres au Québec pourraient à première vue sembler contradictoires. En effet, on peut regrouper les revendications de la FEN en deux grandes catégories. Certaines se rattachent au «modèle industriel» dans une perspective de rationalisation de la formation, alors que d'autres se rapprochent du «modèle artisanal» dans une stratégie de survie des écoles normales et, surtout, de repli sur le statu quo. *Ces apparentes contradictions ne sont que le reflet de la composition polymorphe de l'association qui regroupe des institutions aux statuts et caractères fort différenciés.*

Une nécessaire rationalisation

La nécessité d'éliminer certaines petites écoles normales et de regrouper les institutions de formation de maîtres en unités plus grandes trouvait des partisans au sein de la FEN. Une rationalisation des institutions existantes était donc acceptée par au moins une fraction des membres. Ainsi, dans son mémoire présenté à la Commission Parent[18], la FEN préconise le regroupement des écoles normales et leur transformation en centres de formation de maîtres. Dans les faits, c'est l'élimination des petites écoles normales de filles et des scolasticats qui était acceptée.

> Tout en reconnaissant les services signalés que les petites écoles ont rendus dans le passé, et ceci avec de maigres ressources, il apparaît évident que, dans le contexte actuel, un regroupement s'impose. La Fédération des écoles normales offre au Ministère de préparer et de réaliser le regroupement des forces vives existantes[19].

Loin de se limiter à des considérations générales, la FEN étudie la question en consultant directement les institutions membres sur une base régionale. Ses travaux ne sont pas sans rappeler ceux qui seront effectués un peu plus tard par la Mission de coordination. Elle en vient à privilégier quelques écoles normales par région, dont le choix est présidé par des critères géographiques (distance à parcourir) et quantitatifs (nombre d'élèves-maîtres par région). À titre d'exemple, dans la région de Montréal, la FEN préconise le regroupement de la formation des maîtres autour de huit écoles normales de plus de 800 élèves[20]. Néanmoins, soucieuse de ne pas défavoriser les régions éloignées, la FEN recommande la prudence dans le regroupement des forces vives en formation des maîtres.

Certaines positions de la FEN se rattachent donc au modèle industriel de rationalisation qui vise une concentration des institutions de formation dans certains points centraux couvrant chacune des grandes régions du Québec. Non contente de proposer ces mesures, la FEN passera aux actes en appuyant et en favorisant concrètement l'organisation des désormais célèbres «consortiums» qui commenceront à s'implanter à partir du milieu des années 1960.

L'organisation des consortiums peut se résumer de la façon suivante. Obligées de modifier leurs stratégies devant la menace éventuelle de disparition, les écoles normales décident de mettre en commun leurs ressources et de réviser leurs programmes. L'élévation de la formation et les besoins croissants en maîtres qualifiés obligent, selon elles, les futurs enseignants à se spécialiser de plus en plus. C'est dans cette optique que la Fédération des écoles normales travaillera à l'élaboration d'une spécialisation de 27 crédits.

L'organisation des cours à option qui en résulte incite les écoles normales à se regrouper, car aucune d'entre elles n'est en mesure seule de fournir un corps enseignant spécialisé dans tous les domaines visés. En mettant en commun leurs ressources, les écoles normales pouvaient ainsi tirer le meilleur parti des forces de chacun des établissements. L'organisation même des consortiums obligeait les étudiants à se déplacer pour aller suivre les cours dans l'école normale la mieux pourvue pour chaque type de formation.

Une certaine méfiance à l'endroit du modèle universitaire

Malgré des similitudes évidentes avec le courant préconisant l'élimination de certaines institutions de formation de maîtres, alors dominant à cette époque, la position de la FEN diffère des conclusions du rapport Parent sur un point fondamental, celui du rôle dévolu à l'institution universitaire.

Ainsi, au lieu de confier *directement* la formation des maîtres aux universités, la Fédération des écoles normales privilégie l'organisation de centres universitaires de formation de maîtres, *en prenant pour base les écoles normales les plus performantes*[21]. Cette stratégie offrait l'avantage, selon ses défenseurs, de conserver et même de développer ce que certains qualifiaient «d'esprit d'appartenance à un corps professionnel» et de profiter de la compétence et surtout de l'expertise que ces institutions avaient développées depuis plusieurs années déjà. À ce sujet, la FEN semblait entretenir une certaine méfiance à l'endroit de l'institution universitaire. Lors des consultations régionales faites sous les auspices de la FEN, les partenaires de la région de l'Estrie diront:

> L'université comme telle, si elle peut fournir l'enseignement, n'a pas prouvé qu'elle réussit à suivre ses élèves, à leur procurer des contacts humains avec les professeurs, à les guider et à les équilibrer: dans le grand tout, ils deviennent des numéros[22].

Selon cette association, parmi les points essentiels à préserver lors des transformations nécessaires des institutions de formation des maîtres, on insiste pour que demeurent «des maisons d'étudiants sur le campus universitaire où les élèves maîtres peuvent se retrouver ensemble et participer à des activités culturelles en rapport avec leur future profession»[23].

Dans l'esprit de la FEN, c'est le personnel des institutions de formation de maîtres qui dispenserait la formation pédagogique et qui créerait «un milieu d'expérience pédagogique pour la pratique de l'enseignement» tout en s'occupant des stages et des contacts avec les professeurs expérimentés[24]. La Fédération des écoles normales et les institutions qu'elle regroupe revendi-

quaient ainsi la reconnaissance de leur expérience dans le domaine de la «compétence pédagogique».

Bien que la FEN prône un lien avec l'université pouvant même aller jusqu'à une sanction universitaire des diplômes, *elle refuse que la formation des maîtres soit dispensée entièrement par l'université*. Cette relative méfiance à l'endroit de l'institution universitaire semble particulièrement prononcée dans le cas de la formation des maîtres du primaire. Lors de la consultation régionale effectuée par la FEN, plusieurs institutions envisagent, en effet, la création d'un institut pédagogique où l'on donnerait les 12e, 13e et 14e années de formation sanctionnée par un certificat d'enseignement à l'élémentaire. Le modèle sous-jacent apparaît être un modèle de différenciation selon les ordres d'enseignement pour lesquels on forme le futur maître, soit le primaire et le secondaire. Il se caractérise par le regroupement des écoles normales au niveau de l'institut pour les premiers alors que, pour les seconds, une collaboration avec les facultés universitaires était envisagée.

Les réticences à l'endroit de l'université touchent donc pour la FEN deux points fondamentaux. D'une part, la formation des maîtres du primaire ne relève pas nécessairement de l'enseignement universitaire. D'autre part, le rôle de l'université doit être délimité par des balises bien précises qui permettent de conserver une orientation unifiée de la formation, ce que l'organisation même de l'université n'était peut-être pas en mesure de donner selon cette association.

La notion de centre universitaire de formation des maîtres

Lors des débats autour du rapport Parent, l'unanimité est donc pratiquement acquise sur deux points. D'une part, la majorité des protagonistes reconnaissent la nécessité de l'élévation de la formation des maîtres afin qu'elle atteigne au moins le niveau des études postsecondaires. D'autre part, on considère le regroupement des écoles normales en unités plus grandes comme nécessaire *même si ce mouvement entraîne l'abolition des plus petites écoles normales*. C'est donc sur d'autres facteurs que les divergences porteront, soit le type d'établissements devant à l'avenir dispenser la formation des maîtres ainsi que les institutions responsables de la formation pédagogique. Le point fondamental de la répartition des savoirs et savoir-faire refait donc surface, cette fois en ce qui a trait aux relations à établir entre les instances devant dispenser chacun des types de formation.

L'ambiguïté apportée par le rapport Parent au sujet de la notion de niveau universitaire ne facilitera en rien les débats autour de l'avenir de la

formation des maitres. Même au sein du ministère de l'Éducation, on ne semblait pas s'entendre sur le transfert total de la formation des maitres à l'université. En prévoyant comme préalable une 13e année de scolarité, le règlement numéro 4 ouvrait éventuellement la porte à une formation de niveau collégial. Selon Arthur Tremblay, dans l'esprit du ministère de l'Éducation et du règlement numéro 4, toute la formation des maitres ne devait pas nécessairement s'effectuer dans le cadre des universités[25]. On avait même pensé un temps utiliser la compétence des cégeps afin de dispenser la formation des maitres des ordres inférieurs de scolarité.

Au cours des débats entourant la réforme, plusieurs protagonistes, dont la FEN, voyaient la formation des maitres se structurer autour de *centres de formation de maitres constitués à partir des écoles normales en place*. Dans cet esprit, on aurait assisté *non pas à un transfert dans le cadre des universités, mais plutôt à une restructuration-élévation de la formation à partir des institutions existantes*. Dans son mémoire au rapport Parent, la FEN écrira:

> Dans une première étape, nous proposons que nos écoles normales, poursuivant l'évolution commencée depuis 10 ans et constatée par les commissaires, s'inscrivent dans le travail de formation des maitres, en fournissant aux centres de formation des maitres:
>
> — leur expérience dans ce domaine;
> — leur personnel compétent;
> — leurs locaux;
> — leur équipement pédagogique: laboratoires, bibliothèques, matériel audio-visuel, services techniques, etc.;
> — leurs écoles d'application;
> — leurs sources de recrutement[26].

Un peu plus loin, le mémoire ajoutait:

> La Fédération des écoles normales reste consciente de la nécessité d'une solide formation pédagogique pour tous nos professeurs. Aussi souhaite-t-elle que nos écoles normales actuelles contribuent largement à la fondation et au fonctionnement des centres de formation des maitres[27].

Dans l'esprit de la FEN, il était en outre primordial de favoriser une atmosphère imprégnée de formation professionnelle afin que les élèves maitres puissent avoir des objectifs communs, ce qui à leur avis ne pouvait pas être réalisé même au sein des cégeps, encore moins des universités[28].

> Ces centres de formation de maitres, constitués par les écoles normales regroupées, sont devenus nécessaires, même en supposant une organisation dans les universités sur le plan pédagogique, en raison du grand nombre de

professeurs requis dans les développements scolaires annoncés selon les extrapolations faites dans l'annexe du Tome II[29].

Ce que la FEN entendait développer, c'est donc une formation de niveau universitaire sans nécessairement adopter la structure universitaire existante. Comme d'autres protagonistes, par exemple les frères enseignants qui se sont prononcés de façon autonome dans d'autres circonstances, la FEN cherchait à préserver une certaine unité administrative et pédagogique dans la gestion et l'organisation de la formation des maîtres.

En juin 1968, lors des discussions sur la possibilité de former les enseignants en dehors des universités et des centres universitaires, la FEN reprécise sa position. Les centres de formation de maîtres en tant que centres universitaires, *et même de préférence aux universités existantes*, auraient pour tâche particulière de former les maîtres du secondaire et du collégial, plus spécialement en ce qui a trait à la formation psychopédagogique exigée par le règlement numéro 4. Quant aux régions éloignées, les écoles normales pourraient y dispenser la formation psychopédagogique des maîtres du primaire, du préscolaire, de l'initiation au travail et de l'enfance inadaptée, tout en étant rattachées à une université ou un centre de formation universitaire[30].

Une telle position de la FEN répond aux attentes de certaines régions qui, comme Sherbrooke, Gaspé ou Québec, entendent organiser la formation des maîtres au niveau de l'institut. Tout comme les frères enseignants, certaines associations de professeurs d'écoles normales ou encore l'Association des religieuses enseignantes, *les partisans de la création de centres de formation des maîtres à partir des ressources matérielles et de l'expertise du personnel en place dans les écoles normales auront peu d'influence pour détourner les artisans de la réforme de leur trajectoire, maintenant lancés dans la grande aventure de l'intégration dans les universités.* Cette analyse quelque peu différente de celle du rapport Parent, qui était pourtant loin d'être minoritaire, n'a donc pas prévalu. C'est sur un autre modèle, d'autres conceptions de la formation des maîtres que les réformateurs bâtiront le nouveau système.

LA TRANSITION VERS L'UNIVERSITÉ

Les années 1967 et 1968 représentent une période caractérisée par le foisonnement des diverses structures qui travailleront sur des aspects de

toutes sortes reliés à ce dossier. Une multitude de comités et de directions (parmi lesquelles figurent le Comité de la formation des maîtres et la Direction générale de la formation des maîtres) se penchent sur la question de l'intégration éventuelle de la formation des maîtres aux universités.

Créé en janvier 1967, le Comité de la formation des maîtres définit les sept composantes de la qualification des enseignants de même que les critères d'approbation des programmes. Il travaille en outre à l'aménagement des centres de formation. Pour sa part, le Comité des projets et règlements des écoles normales (COPREN), fondé en juillet de la même année, procède à l'organisation de la carte géographique des institutions de formation des maîtres, cela peu avant les travaux de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres dans le cadre des universités et des cégeps. Parmi l'ensemble des travaux de planification entrepris pendant cette période, ceux de la Mission illustrent clairement comment les artisans de la réforme s'étaient déjà mis à la tâche de l'intégration.

La Mission de coordination

Créée le 20 juin 1968, la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres dans le cadre des universités et des cégeps[31] doit proposer un plan d'intégration et mettre en place les nouvelles structures nécessaires à son implantation. Travaillant de pair avec le Comité de la formation des maîtres à qui elle doit soumettre ses recommandations, la Mission rencontrera la majorité des établissements dans le but de procéder à la réorganisation des institutions de formation de maîtres. Elle était composée de 12 membres parmi lesquels figurent, en plus des représentants des organismes gouvernementaux, un représentant de la Fédération des écoles normales, des enseignants religieux ainsi que des associations enseignantes.

La Mission procède donc à l'inventaire des institutions de formation de maîtres, prépare des recommandations précises pour chacune d'entre elles. Il est intéressant de constater que plusieurs des écoles normales consultées décideront «d'elles-mêmes» d'abandonner cet univers, ce qui facilite la tâche à certains artisans de la réforme qui ne voulaient peut-être pas signifier de façon directe aux écoles normales de fermer leurs portes.

Dans son rapport publié respectivement en février 1969 pour le secteur francophone et en avril de la même année pour le secteur anglophone, la Mission recommande que la formation des maîtres du primaire et du secondaire relève du milieu universitaire[32]. On sonne définitivement le glas des écoles normales. Ainsi, le rapport stipule:

Que le réseau actuel des écoles normales soit remplacé par un réseau d'établissements d'enseignement supérieur [...]

Que toutes les écoles normales temporairement maintenues, regroupées ou intégrées à un cégep relèvent de la Direction générale de l'enseignement supérieur[33].

Déjà, la Mission préconisait que l'on n'inscrive plus de nouveaux étudiants au brevet B à partir de septembre 1969. Quant aux deux premières années du brevet A, elles devaient être éliminées au plus tard en juin 1972[34]. Prévoyant la disparition des dernières écoles normales, la Mission proposait de les mettre au courant au plus tôt «afin d'éviter le plus possible des difficultés sur le plan administratif et financier par rapport à leur personnel et leur équipement»[35]. Au dire même d'un important artisan de la réforme, M. Pierre-Yves Paradis, le gouvernement s'était organisé pour ne pas avoir à fermer *lui-même* aucune école normale[36].

Les recommandations relatives au plan d'intégration varient selon le contexte géographique et la présence d'une université dans la région. Trois grandes catégories régionales sont répertoriées par la Mission de coordination: les régions où l'on retrouve déjà une université (Montréal, Québec et Sherbrooke); celles où s'établira une nouvelle université et enfin celles où il n'y a pas d'universités existantes ou à venir[37]. Les recommandations structurées sur une base régionale procèdent à l'intégration de la formation des maîtres autour des universités existantes, des constituantes de l'Université du Québec (cette dernière nouvellement créée en décembre 1968) ou encore, par l'entremise de regroupements autour d'une ou deux écoles normales sur une base transitoire. Région par région, la Mission décrit les modalités d'intégration dont le mode de financement, le transfert des clientèles, etc. Si l'on constate que certaines institutions s'éliminent d'elles-mêmes, d'autres par contre refusent de se saborder. Un statut spécial était même accordé à quelques établissements qui n'étaient pas strictement de niveau universitaire. À cet égard, la Mission de coordination recommandait:

Que le ministre de l'Éducation crée trois universités constituantes de l'Université du Québec: une à Montréal, une à Trois-Rivières, une à Chicoutimi.

Que le ministre de l'Éducation crée deux écoles supérieures de formation des maîtres: une à Rimouski et une à Hull.

Que les écoles normales Notre-Dame-de-Foy de Cap-Rouge et l'Institut pédagogique de Montréal soient reconnues comme établissements supérieurs de formation des maîtres en vertu de la Loi de l'Université du Québec.

Que les universités Laval, de Sherbrooke et de Montréal assument en tout ou en partie la responsabilité de la formation des maîtres dans les régions qu'elles desservent[38].

Derrière le chassé-croisé de déclarations rassurantes, le processus d'intégration aux universités était donc bel et bien enclenché.

La fin d'un règne

C'est en avril 1969 que l'intégration de la formation des maîtres à l'université est officiellement décidée et annoncée. Dès janvier 1969, un colloque provincial portant sur «L'avenir de la formation des maîtres au Québec» s'était penché sur trois questions essentielles: Quels maîtres devons-nous former? Comment concevoir les institutions responsables de la formation des maîtres? et enfin, Quel sera le rôle des formateurs de maîtres dans les institutions de demain?

Au ministère de l'Éducation, la décision de l'intégration entraîne de profonds changements administratifs. Le 2 août 1969, la Direction générale de l'enseignement supérieur absorbe l'ancienne Direction générale de la formation des maîtres. Elle aura pour tâche de s'occuper des écoles normales jusqu'à leur fermeture tout en utilisant la main-d'oeuvre existante de façon judicieuse[39]. En septembre, on publie *L'organisation de la formation des maîtres pour 1969-1970* qui prévoit deux régimes transitoires. Le premier s'intéresse aux écoles normales jusqu'à leur fermeture, le second reconduit le programme des universités pour l'année en cours et oblige tout nouveau programme à se conformer aux directives du règlement numéro 4.

Enfin, l'instauration d'un système de probation, dont l'entrée en vigueur remonte à 1969, mais dont l'application effective se fera en septembre 1971, apportera une modification fondamentale au système de formation des maîtres en dissociant et distinguant dorénavant deux composantes de la formation, soit le certificat d'aptitude pédagogique et le certificat d'aptitude à l'enseignement.

Les principales mesures étaient donc prises en vue du transfert de toute la formation dans les universités. Or, celui-ci s'est opéré véritablement en un temps record. Examinons les grandes lignes de cette vaste opération.

L'INTEGRATION COMME TELLE

L'intégration à l'université est un mouvement si complexe qu'il représenterait à lui seul l'objet de multiples études. Il y a eu pratiquement autant de types d'intégration qu'il y a d'universités au Québec. Nous pourrions même aller plus loin dans la typologie des modes d'intégration si nous prenions le temps d'analyser et de comparer une à une les stratégies imaginées par les institutions avec les mesures finalement mises en place, ce qui dépasse les limites du présent ouvrage. Malgré la complexité de la question, nous pouvons résumer le plan d'opération de la réforme comme *la résultante* de la tension entre plusieurs logiques et tendances.

C'est finalement le modèle prôné par le rapport Parent qui prévaut; il intègre à la fois la formation des maîtres du primaire et du secondaire dans le cadre des universités. L'Université du Québec est créée en décembre 1968, avec entre autres pour mandat de former les maîtres du primaire et du secondaire, ce qui élimine définitivement le mouvement de création d'une deuxième université privée de langue française à Montréal.

Dans les grands centres où il y avait déjà des universités, les écoles normales d'État cherchent à se joindre, non sans conflits, aux facultés des sciences de l'éducation, départements ou structures en place pour former les nouvelles institutions désormais responsables de la formation des maîtres. Dans les régions où il n'y avait aucune université, ce sont surtout les écoles normales d'État qui serviront de base à la création des constituantes de l'Université du Québec. En définitive, ce sont donc les écoles universitaires de pédagogie et les écoles normales d'État qui ont formé la base principale de l'intégration des anciennes institutions de formation des maîtres à l'université[40]. Les principales «perdantes» seront les écoles normales privées.

À l'Université de Montréal, l'intégration se fait sur la base des écoles de type universitaire reliées à cette université, à l'exception de l'Institut pédagogique de la congrégation de Notre-Dame qui opte pour une stratégie autonomiste. Dans le cas de l'Université du Québec à Montréal (UQAM), les bases de la nouvelle université seront constituées à partir de trois écoles normales d'État (Jacques-Cartier, Ville-Marie et l'École normale d'enseignement technique (ENET) et d'un collège classique (le collège Sainte-Marie), ce qui ne sera pas sans causer des différends entre les partisans de l'enseignement des disciplines et ceux qui favorisaient une formation de nature plutôt psychopédagogique.

Bien avant l'intégration à l'Université Laval, l'école normale d'État rendait publique son désir de participer à la formation d'une constituante de l'Université du Québec dans la capitale. Par cette position, les professeurs de

l'école normale Laval signifiaient clairement leur désaveu devant l'intégration à une université privée. C'est finalement ce qui était devenu l'École de pédagogie et d'orientation de l'Université Laval et l'ancienne École normale supérieure qui seront à la base de la Faculté des sciences de l'éducation créée en 1965. L'intégration officielle en 1969 contribuera à élargir les clientèles apportées par l'abolition des écoles normales de la région.

À Sherbrooke, la Faculté des sciences de l'éducation date de 1962 par suite de la transformation de l'Institut de pédagogie de 1957 devenu en 1961 la Faculté de pédagogie. Les écoles normales disparaissent pour laisser la place à une formation universitaire.

Dans le cas des constituantes de l'Université du Québec, malgré des différences et spécificités dans chacune des régions d'implantation, le schéma d'intégration est à peu près le même, la constituante étant créée à la suite d'un processus de fusion-élimination en général autour d'une école normale d'État[41]. Quant aux institutions anglophones, elles procéderont à la fusion de leurs composantes anglo-catholiques et anglo-protestantes en 1970 autour de l'Université McGill.

Les écoles normales de filles et les scolasticats pour leur part seront éliminés ou se recycleront dans l'enseignement privé des divers ordres d'enseignement. Avec la disparition progressive des petites écoles normales s'éteint le modèle de l'institution de petite taille qui tentait de rendre la formation accessible à toutes les régions et cherchait à former sur place les «filles du pays». Ces institutions qui engageaient principalement du personnel enseignant religieux meurent peu à peu.

* * *

L'abolition des écoles normales et la transition vers l'université s'inscrivent dans un contexte historique fort particulier. Dans une période mouvementée de notre histoire scolaire, une nouvelle conception de la formation des maîtres, dont les racines remontent au milieu des années 1950, est en passe de s'implanter dans de nouvelles institutions. Dans une période intense de mutation des rapports entre groupes sociaux, les fondements de notre société se lézardent pour laisser place à de nouveaux enjeux. L'après-duplessisme favorisera en effet la concrétisation de réformes en germe depuis plus d'une décennie. Longuement préparées et mises sous le boisseau, elles éclateront provoquant de profonds bouleversements.

En instaurant un nouveau partenaire en éducation, on posait dorénavant la question du rapport des universités existantes avec l'université d'État. Le transfert à l'université soulevait aussi le problème du personnel et de son intégration éventuelle dans les nouvelles institutions. Il risquait en outre de provoquer l'imbrication-confrontation de deux courants de pensée potentiellement différents au sein des universités.

Notes

1. Roger Ruel, *Bilan 1968 de la réforme de la formation des maîtres*, 1969, s.l., s.éd., p. 1-2.
2. Le règlement numéro 4 spécifie que tout programme «doit comporter au minimum une année ou l'équivalent de cours théorique et pratique de nature psychopédagogique», soit trente crédits.
3. Le règlement numéro 4 instaurait la notion de cours obligatoires et optionnels, la proportion idéale devant se situer comme suit: cours obligatoires (53 %), cours optionnels (47 %).
4. Le comité précisait: «Le rapport Parent, quoique instrument de travail privilégié du comité, ne constitue pas par ses recommandations un cadre rigide auquel seraient liés les membres du Comité.», Procès-verbal de la sixième réunion du Comité de planification de la formation des maîtres, 22 avril 1965, p. 3. Archives de la Fédération des écoles normales, AUQAM, 8P5/54.
5. *Ibid.*, p. 22.
6. *Ibid.*, p. 23.
7. *Ibid.*, p. 15-16.
8. *Rapport de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres dans le cadre des universités et des cégeps*, 1969, p. 11.
9. Ce sont les écoles normales de Fort-Coulonge en 1963, de Saint-Léonard en 1964 et d'Amqui, Mont-Joli, Alma, Coaticook, Lac-Mégantic, Victoriaville, Rigaud, Mont-Laurier, Dorval, Senneterre, Ville-Marie en 1965. Voir Jeannette Létourneau, *Les écoles normales de filles au Québec*, Montréal, Fides, 1981, tableau IX, p. 227-230.
10. Essentiellement des écoles normales de filles et des scolasticats.
11. Ces données sont tirées du rapport de la *Mission de coordination*, *op. cit.*, Annexes des diverses régions.
12. Le cas de l'Institut pédagogique de la congrégation de Notre-Dame à lui seul représente un sujet d'étude approfondi. Signalons seulement que cet institut refusait à la fois de se saborder et de s'intégrer à une université existante à laquelle il était lié depuis sa création. Il tentera de s'associer à l'UQAM, mais cette expérience sera de courte durée.
13. *Archives de la FEN*, AUQAM, 8P1/40 et 8P1/41.
14. FEN, *Mémoire sur le statut des écoles normales et des scolasticats*, mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, 1962, p. 3.
15. Une narration détaillée et événementielle de l'intégration dans chacune des universités se trouve dans Gustave Crépeau, *L'intégration de la formation et du perfectionnement des*

enseignants à l'université. Travail fait pour le compte du Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités, 1978, 6 tomes, pagination multiple.

16. Gilles Janson, *Répertoire numérique détaillé du fonds de la Fédération des écoles normales*, Publication n° 12, Service des archives, Université du Québec à Montréal, 1982, p. 4. Pour refléter sa composition hétérogène, la FEN se divisera au cours de sa brève existence, soit jusqu'en 1969, en de multiples comités. À titre d'exemple, signalons le comité école normale d'État, le comité école normale privée, un comité scolasticat, un comité du brevet B, etc.

17. Le mouvement de la FEN peut être considéré comme un regroupement des responsables de la formation des maîtres dans les écoles normales, en quelque sorte les administrateurs de ces institutions. Il est intéressant de noter qu'aucune des écoles normales de type universitaire ne faisait officiellement partie de cette organisation de défense des écoles normales.

18. FEN, *Mémoire au ministère de l'Éducation. Appréciation. Suggestions de la Fédération des écoles normales. Apport des écoles normales aux futurs centres de formation de maîtres*, 8 janvier 1965, 5 pages.

19. FEN, *Mémoire sur le statut des écoles normales et des scolasticats*, *op. cit.*, p. 3. Cette position va dans le même sens que celle défendue par l'Association des religieuses enseignantes dans son mémoire à la Commission Parent.

20. *Archives de la FEN*, AUQAM, 8P1/36.

21. Une certaine confusion règne à cette époque sur le sens du mot universitaire. Pour plusieurs protagonistes, universitaire renvoie directement aux études postsecondaires quelle qu'elles soient, alors que pour d'autres, il fait référence à l'institution universitaire comme telle.

22. Archives de la FEN, Dossier regroupement des écoles normales, région de l'Estrie, AUQAM, 8P1/36.

23. FEN, *Mémoire au ministère de*..., 8 janvier 1965 *op. cit.*, p. 4-5.

24. *Ibid.*

25. Lors d'une entrevue qu'il nous accordait en novembre 1983.

26. FEN, *Mémoire au ministère de*..., 8 janvier 1965, *op. cit.*, p. 3.

27. *Ibid.*, p. 5.

28. Le Comité spécial du conseil d'administration de la FEN s'est penché sur la question de la possibilité de former les maîtres en dehors des universités et des centres universitaires. Juin 1968, AUQAM, 8P3/9 p. 15.

29. FEN, *Mémoire au ministère de*..., 8 janvier 1965, *op. cit.*, p. 4.

30. FEN, Comité spécial du conseil d'administration de la FEN, *op. cit.*, 8P3/9 p. 11.

31. Le titre même de la Mission est éclairant sur les orientations des artisans de la réforme. À cette époque, le MEQ envisageait la possibilité que la formation des maîtres du secteur professionnel se fasse dans le cadre des cégeps. Voir à ce sujet le texte produit par la Mission de coordination intitulé: *Principes du plan de coordination des institutions de formation de maîtres dans le cadre des universités et des collèges d'enseignement général et professionnel*, 20 juin 1968.

32. *Rapport de la Mission de coordination*, *op. cit.*, p. 6.

33. *Ibid.*, p. 93.

34. *Ibid.*, p. 1. On prévoyait en outre des mesures transitoires après le cégep.

35. *Ibid.*, p. 12. On se souvient que la Mission avait constaté une inquiétude considérable tant dans les écoles normales privées que les écoles normales d'État.

36. Dans une entrevue qu'il accordait à Gustave Crépeau.

37. *Rapport de la Mission*, *op. cit.*, p. 9-10.

38. *Ibid.*, p. 93-94.

39. Voir Roger Ruel, *Rétrospective sur l'intégration de la formation des maîtres à l'enseignement supérieur*, 1977, s.l., s.éd., 14 pages et annexes.

40. Et encore verrons-nous ce qu'il en fut du personnel et des programmes.

41. À Chicoutimi, c'est l'école normale Cardinal-Bégin; à Trois-Rivières, autour du centre d'études universitaires et de l'école normale Maurice-Duplessis; à Rimouski, le centre d'études universitaires et l'école normale Tanguay; à Rouyn, le développement est particulier étant donné la proximité de Hull et des luttes de pouvoir entre les écoles normales d'Amos et de Rouyn.

CHAPITRE 3

Profil des formateurs de maîtres touchés par la réforme

Dans le présent chapitre, nous ne prétendons nullement examiner le transfert de la formation des maîtres de façon exhaustive selon un échantillon statistiquement représentatif. Le questionnaire joint au canevas était, on le sait, conçu au départ non pas dans une optique quantitative, mais dans le but de mieux cerner les témoignages de nos répondants et répondantes. Il ne visait qu'à replacer leur récit dans le contexte dans lequel ils s'inscrivaient, tout en nous procurant quelques balises temporelles. Toutefois, devant le taux élevé de réponse à notre sollicitation, nous avons résolu de les traiter de façon informatique.

LE PROFIL D'ENSEMBLE

La population que nous avons contactée est relativement homogène[1]. À l'exception de l'âge où l'on retrouve des individus s'échelonnant entre 49 et 89 ans, les personnes touchées se composent principalement de femmes (83 %) et de religieux et religieuses (86 %) au moment de la réforme. Une telle distribution n'est pas surprenante car le mode de sollicitation retenu a

mobilisé de façon importante l'Association des religieuses enseignantes du Québec (AREQ). Celle-ci représente les religieuses enseignantes de l'ensemble du Québec dont une partie de l'effectif travaillait dans les écoles normales privées. Or, ces religieuses furent les principales «victimes» de la réforme.

La dominance des religieux dans notre échantillon ne sera pas modifiée fondamentalement par le phénomène ultérieur de l'abandon de la vie religieuse. En effet, 76 % de nos interlocuteurs et interlocutrices sont encore religieux au moment de l'enquête. Cette forte représentation aura des incidences sur la situation professionnelle des personnes interrogées. En effet, si 20 % se sont retirés au moment de répondre à notre questionnaire, près de la moitié (44 %) travaillent encore au sein de leur communauté. Enfin, 22 % oeuvrent toujours en milieu scolaire public ou privé.

Pour ce qui est de l'origine socio-économique, on retrouve des fils et filles d'agriculteurs ainsi que les enfants d'ouvriers respectivement dans une proportion de 29 %. Quant aux enfants de commerçants, ils regroupent le cinquième de la population interrogée et les professions libérales n'apparaissent que dans 5 % des cas.

La carrière à l'école normale

Les données relatives à la carrière à l'école normale sont particulièrement intéressantes. Que savions-nous en réalité de ces professeurs qui ont travaillé souvent dans l'ombre des murs des petites écoles normales dispersées en région? Compte tenu de l'âge de certains des formateurs de maîtres qui nous ont répondu, il n'est pas surprenant de constater que le début de leur carrière dans l'enseignement s'échelonne de 1925 à 1969. C'est donc dire que nous avons des personnes qui ont connu la période de croissance des écoles normales au moment où coexistaient le mode non institutionnel de certification sanctionné par le Bureau central des examinateurs et la formation dispensée à l'école normale[2]. D'ailleurs, près de la moitié (45 %) ont débuté leur carrière à l'école normale *avant la création du brevet A en 1953*. Or, on sait combien l'instauration de ce brevet est importante, car elle entraînait l'élévation des critères d'admission (désormais une 11^{e} année) de même que l'allongement de la période de formation sur quatre années.

La durée d'une carrière à l'école normale est fort variable si l'on se fie aux données recueillies par notre enquête. Alors que certaines personnes n'ont enseigné qu'une année dans ce type d'institution, d'autres ont persévéré dans cette voie pendant 44 ans. Presque la moitié des professeurs d'écoles normales interrogés (46 %) ont acquis 11 ans et plus d'expérience à l'école

normale et près du cinquième y ont passé plus de 20 ans. Ce sont les religieux et les religieuses qui ont fait les carrières les plus longues. D'ailleurs, la totalité des personnes ayant une carrière de plus de vingt ans à l'école normale sont religieux ou religieuses.

Alors qu'une très forte proportion de professeurs ne dispenseront leur enseignement que dans une seule institution (41 %), deux ou trois tout au plus (respectivement 24 % et 18 %), quelques individus enseigneront jusque dans six, huit ou même neuf écoles normales différentes. La mobilité géographique et institutionnelle exigée des formateurs de maîtres pouvait quelquefois être contraignante. Le cas de ces deux professeurs d'écoles normales qui ont enseigné dans pas moins de quatre régions administratives du Québec nous éclaire sur la disponibilité de certaines catégories d'enseignants, particulièrement des religieux et religieuses dont les communautés possédaient des écoles normales dans plusieurs coins de la province. Il n'est donc pas surprenant de noter que le tiers des professeurs d'écoles normales interrogés ont enseigné dans au moins trois institutions et que encore une fois, c'est chez les religieux et religieuses que cette situation est la plus fréquente (37 %). En revanche, seulement 6 % des personnes ayant travaillé dans trois écoles normales ou plus sont laïques.

Les professeurs d'écoles normales interrogés ont principalement enseigné aux brevets A et B, respectivement dans une proportion de 82 % et de 70 %[3]. Le nombre de religieuses dans notre corpus explique sans aucun doute l'importance relative (47 %) des professeurs ayant aussi enseigné au brevet C. Ce diplôme, qui sera aboli en 1958, était surtout décerné dans les petites écoles normales privées dirigées par des communautés enseignantes féminines. Enfin, 35 % des répondants ont enseigné dans d'autres programmes, ce qui inclut les diplômes ayant précédé la création du brevet A en 1953, menant à l'obtention des diplômes élémentaires, complémentaires et supérieurs d'école normale.

Si seulement 10 % des professeurs d'écoles normales ont donné des cours à l'université pendant leur carrière, c'est que seuls les professeurs habitant dans les grands centres tels Québec, Montréal et Sherbrooke, avaient la possibilité de dispenser des cours au niveau universitaire, principalement dans ce que nous avons appelé les écoles de type universitaire. Durant leur carrière, les professeurs d'écoles normales se sont donc principalement consacrés à leur tâche d'enseignement et n'ont, dans la très grande majorité des cas, jamais ou peu occupé les fonctions administratives telles que la direction d'une école normale ou le principalat. C'est au poste de directeur de la pratique de l'enseignement que l'on retrouve le plus de répondants, soit 24 %. Quelques-uns ont d'ailleurs occupé cette fonction pendant plus de vingt ans.

La donnée probablement la plus frappante a trait à l'expérience d'enseignement que les formateurs de maîtres avaient acquise *avant leur entrée à l'école normale*. Pas moins de 94 % de nos répondants possédait ce type d'expérience qui varie d'une à trente-huit années d'enseignement selon le cas. Quoique la majorité (62 %) de nos interlocuteurs et interlocutrices aient eu moins de dix ans d'expérience antérieure à leur entrée à l'école normale, ces quelques chiffres illustrent de façon très claire que la carrière à l'école normale était considérée comme devant être précédée d'une période d'apprentissage pratique du métier enseignant.

A cet égard, l'importance relative de l'expérience par rapport au diplôme en termes de critère implicite d'engagement n'est que la conséquence d'une norme alors présente dans les règlements du Comité catholique. En effet, on exigeait que les professeurs d'écoles normales aient une certaine expérience de l'enseignement dans les écoles publiques avant de pouvoir enseigner à l'école normale. Selon les données de notre enquête, l'expérience en milieu scolaire s'acquérait surtout au niveau primaire (76 %), au secondaire (74 %) ou au cours classique (17 %). Ce phénomène prendra son sens dans l'avenir.

Le niveau de qualification

Si nos répondants possédaient presque tous de l'expérience en milieu scolaire avant le début de leur carrière à l'école normale, leur niveau de qualification apparait peu élevé par rapport aux normes actuelles de certification. Près de la moitié (46 %) possédaient *au plus* un diplôme supérieur d'école normale, ce qui équivaut à 13 ou 14 ans de scolarité selon l'appartenance sexuelle des élèves-maîtres[4]. Ces chiffres qui peuvent paraître surprenants à première vue s'expliquent aisément quand on sait que 27 % de nos interlocuteurs et interlocutrices ont obtenu leur diplôme avant 1939 et 60 % avant la création du brevet A en 1953[5]. Quant aux détenteurs de brevet A, ils représentent 6 % de nos répondants. Finalement, 21 % avaient obtenu un baccalauréat en pédagogie[6] et 11 % une licence.

Il faut néanmoins situer le niveau de formation des professeurs d'écoles normales en fonction de la clientèle visée. N'oublions pas que près de la moitié de nos informateurs ont enseigné au brevet C. Le nombre important de religieux et religieuses dans notre corpus a aussi des incidences sur ce phénomène, étant donné que officiellement, les congréganistes bénéficiaient d'exemption des brevets de capacité. Leur état de vie était en effet considéré comme le garant de leur aptitude à enseigner. Plusieurs des formateurs de maîtres touchés par notre enquête ont obtenu d'autres diplômes après leur

entrée à l'école normale. Si 37 % optent pour la licence, 15 % détiennent une maitrise et 7 % un doctorat.

L'intégration à l'université

La situation des professeurs d'écoles normales au moment du passage de la formation des maitres à l'université permet de saisir le processus d'intégration dans ses dimensions temporelle, géographique et institutionnelle. Si les trois quarts des personnes interrogées (76 %) se répartissent entre les écoles normales et les scolasticats-écoles normales au moment du transfert, seulement 4 % travaillaient dans les consortiums ou les centres universitaires de transition, institutions provisoires qui ont précédé l'intégration aux universités.

Ainsi, près du cinquième de nos interlocuteurs (20 %) ne travaillaient plus en formation des maitres au moment de la réforme. La fermeture de certaines écoles normales durant la période qui a précédé immédiatement leur abolition officielle en 1969 de même que la transformation de certaines institutions en établissements privés d'enseignement primaire, secondaire ou même collégial expliquent en partie cette donnée à première vue surprenante. En outre, l'intégration aux universités pouvait se révéler inutile, voire trop exigeante, pour certains formateurs de maitres, à proximité de la retraite.

Le type d'institution dans laquelle oeuvraient nos répondants au moment du transfert aura une certaine influence sur leur trajectoire sociale et professionnelle. Parmi les personnes impliquées en formation des maitres au moment du transfert qui ont répondu à notre enquête, un peu plus de la moitié (54 %) étaient employés dans des institutions privées et 46 % travaillaient dans des institutions mixtes. Il faut se rappeler qu'au moment de la réforme, les institutions de formation de maitres avaient peu à peu brisé les clivages selon l'appartenance sexuelle et l'état de vie des futurs maitres afin de disposer d'une clientèle suffisante leur permettant d'offrir des programmes plus diversifiés.

Plus des deux tiers (15/21) des professeurs d'écoles normales du groupe 1 furent intégrés *immédiatement* à l'université au moment du transfert. En revanche, le quart (5/21) des personnes interrogées n'ont été intégrées qu'à la suite d'un perfectionnement. Enfin, une personne opta pour une autre fonction avant d'entrer à l'université. À cet égard, les professeurs d'écoles normales d'État jouissaient d'un statut particulier en vertu du protocole d'entente qui leur assurait une place dans la fonction publique s'ils décidaient

de quitter l'université. Ils pouvaient aussi recevoir des bourses afin de parfaire leur éducation et répondre ainsi aux normes exigées par l'université.

Le processus d'intégration aux universités renversait totalement l'importance relative des critères d'admission régissant l'entrée dans la fonction de formateurs de maitres. Auparavant, l'expérience en milieu scolaire prévalait en tant que norme à la fois implicite et explicite pour enseigner à l'école normale. Avec le transfert à l'université, le diplôme revêtait désormais une grande importance; il devenait le principal critère de sélection des nouveaux professeurs d'universités. Les normes d'entrée à l'université devenaient donc prépondérantes par rapport aux exigences particulières de la formation des maitres. Même si les protocoles d'entente créés précisément pour les professeurs d'écoles normales touchés par la réforme prévoyaient, dans une période de transition, un allègement des normes d'entrée, plusieurs cherchèrent rapidement à parfaire leur formation. Même si plus de la moitié (11/21) des formateurs de maitres de notre corpus qui furent intégrés aux universités n'ont obtenu aucun diplôme à la suite de l'intégration[7], près du quart (5/21) décrochèrent un doctorat après l'intégration et (3/21) une maitrise.

À l'exception des postes de directeur de département, de programme ou de module, les professeurs d'écoles normales intégrés occuperont peu de place dans le champ administratif de l'université. Enfin, le tiers (7/21) des répondants occuperont d'autres emplois après leur intégration.

Voyons maintenant la situation de ceux qui ne furent pas intégrés à l'université (groupe 2). Au moment du transfert, 61 % d'entre eux ont occupé un poste dans l'enseignement. On retrouve la plupart des répondants en enseignement secondaire public (22 %) et privé (27 %) ainsi qu'au collégial (30 %)[8]. Ces carrières plus ou moins prolongées ont aussi laissé place à d'autres emplois subséquents où se retrouvaient déjà ceux qui ne poursuivaient pas en enseignement, tels que l'administration de la communauté (58 %), la fonction publique (14 %) ainsi que la direction d'école (14 %).

Pour ce groupe, la qualification acquise après la carrière à l'école normale est peu importante puisque 56 % des individus n'ont acquis aucun autre diplôme. N'oublions pas que ce groupe d'informateurs est plus âgé que celui des professeurs intégrés. Celles et ceux qui ont quand même recherché une qualification supérieure l'ont fait principalement en obtenant une maitrise (10 %), une licence (8 %) et un doctorat (6 %), de nombreux diplômes de niveau «inférieur» regroupant les autres répondants.

LES PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES NON INTÉGRÉS DANS LES UNIVERSITÉS

Plus nous avancions dans notre recherche, plus il devenait évident que certains facteurs favorisaient ou inversement, limitaient l'intégration des formateurs de maîtres aux universités. L'analyse documentaire avait en effet révélé que les institutions les plus susceptibles d'être abolies étaient les écoles normales privées tenues par les communautés enseignantes et plus particulièrement, les petites écoles normales dispersées en région. Qu'en était-il du personnel employé dans ces institutions? Certaines catégories d'employés se trouvaient-elles particulièrement défavorisées par rapport à d'autres? Les données que nous avons compilées font ressortir plusieurs variables qui ont joué dans le processus d'intégration du personnel des écoles normales. Examinons, dans un premier temps, le personnel des écoles normales qui n'a pas été intégré dans les universités.

Âge, appartenance sexuelle et état de vie

Plusieurs des caractéristiques générales de nos informateurs et informatrices sont corrélées positivement avec l'intégration à l'université. L'âge, l'appartenance sexuelle et l'état de vie de nos répondants ont eu des incidences importantes sur les possibilités ainsi que les facilités d'intégration. Ainsi, les professeurs non intégrés se retrouvent surtout parmi le personnel féminin religieux et ils sont en général plus âgés que les professeurs qui furent intégrés à l'université. Alors que plus de la moitié (12/21) de ces derniers ont moins de 60 ans, les premiers se distribuent presque également dans les cinq groupes d'âge. En raison de leur âge, parmi les 25 personnes non intégrées qui ont actuellement 76 ans et plus, une proportion importante d'éducateurs était donc sur le point de partir à la retraite au moment du transfert à l'université. Et parmi celles et ceux qui n'avaient pas la formation requise pour enseigner à l'université, plusieurs ont sûrement trouvé l'investissement trop lourd en temps et en énergie pour faire le saut à l'université.

L'appartenance sexuelle et l'état de vie influencent à peu près dans les mêmes proportions les possibilités d'intégration à l'université. La presque totalité des femmes interrogées se retrouvent dans le groupe des professeurs non intégrés. Ainsi, alors que seulement 8 % (9/116) d'entre elles entrent à l'université au moment du transfert, leurs collègues masculins le font dans une proportion de 50 % (12/24). Si l'on considère l'état de vie, seulement 7 % (9/121) des religieux ont été intégrés contre 61 % (11/18) des laïcs.

On remarque en outre des écarts importants selon l'origine sociale des répondants. Les enfants d'agriculteurs sont non intégrés dans une proportion plus forte (93 %) que ceux d'ouvriers (76 %) ou de professionnels (71 %). Les caractéristiques que nous venons de voir ne sont toutefois pas indépendantes les unes des autres.

Si ces quelques données nous éclairent sur la destinée des professeurs d'écoles normales au moment du transfert à l'université, la carrière qu'ils ont menée est encore plus significative.

Type de carrière à l'école normale

On constate que la date du début de la carrière à l'école normale ainsi que sa durée ont eu un impact direct sur la possibilité d'intégration dans le cadre universitaire. Ainsi, seulement 5 % des personnes ayant commencé à enseigner à l'école normale avant 1953 entrent à l'université. Par contre, lorsque le début de carrière se situe entre 1954 et 1960, la proportion augmente à 14 %; elle atteint 31 % si l'entrée en formation des maîtres s'est effectuée après 1961.

Quant à la durée de la carrière qui n'est pas étrangère, pour la plupart, à la date d'entrée en fonction, elle influence, elle aussi, l'intégration. Alors que le personnel intégré dans les universités se retrouve dans la catégorie des professeurs ayant dix ans et moins d'expérience (16/21), les professeurs non intégrés se situent parmi ceux qui ont le plus d'ancienneté. Ainsi, aucun formateur ayant plus de 21 ans d'expérience à l'école normale ne fut intégré à l'université.

Les deux groupes étudiés se différencient aussi par le type d'enseignement qu'ils ont dispensé à l'école normale. À cet égard, toutes les personnes intégrées sauf une (20/21) ont enseigné au brevet A, 9 au brevet B et 5 au brevet C. Inversement, le personnel non intégré, en général plus âgé, a enseigné dans une plus large proportion aux brevets «inférieurs» et n'a pas pu atteindre l'enseignement au brevet A.

L'expérience d'enseignement en milieu universitaire acquise pendant la carrière à l'école normale semble aussi avoir été un facteur qui a facilité l'intégration, même si son incidence est moindre que ce que l'on pourrait imaginer. Ainsi, seulement 10 % de notre échantillon soit 14/140 avaient enseigné à l'université avant l'intégration. Or, 24 % (5/21) des intégrés viennent de ce groupe par rapport à 8 % (9/119) des non-intégrés. C'est donc dire que 76 % (16/21) des intégrés n'avaient aucune expérience d'enseignement universitaire antérieure.

Le niveau de formation

Parmi les facteurs de différenciation entre les professeurs intégrés et non intégrés, celui de la formation scolaire acquise avant et après le début de la carrière à l'école normale apparait comme l'une des données les plus frappantes. Alors qu'aucun professeur intégré ne possédait un diplôme inférieur au brevet A lors de son entrée à l'école normale, c'était le cas de plus de la moitié (63/119) des formateurs de maitres non intégrés. Les premiers possédaient tous au moins un diplôme supérieur au brevet A, certains détenant un diplôme de baccalauréat en pédagogie (9/21) ou une licence (4/21). Plusieurs ont même acquis une maitrise et un doctorat au cours de leur carrière à l'école normale. Cette configuration s'explique en partie par l'âge et la date d'obtention du diplôme. Seulement 5 % (2/38) des professeurs ayant acquis leur diplôme avant 1939 ont été intégrés, alors que l'intégration touche 6 % (3/47) des personnes qui ont reçu leur diplôme initial entre 1940 et 1953 et 29 % (16/55) de ceux qui l'ont obtenu après cette date.

Le milieu de travail au moment du transfert

Si l'âge, l'état de vie, la formation ou encore la carrière à l'école normale distinguent nos deux groupes, le lieu de travail au moment de la réforme semble sans contredit avoir eu une influence sur les possibilités d'intégration à l'université. *Seulement 2 % (1/41) des professeurs de notre échantillon qui travaillaient dans les écoles normales de filles furent intégrés.* En revanche, les personnes qui enseignaient dans les écoles normales de garçons ou dans les écoles normales mixtes furent intégrées dans une proportion de 38 % (3/8) et 27 % (17/64) respectivement.

Le caractère public ou privé de l'institution est lui aussi fort important. Ainsi, 7 % (5/76) des professeurs de notre échantillon travaillant dans une école normale privée au moment du transfert furent intégrés contre 43 % (16/37) de leurs collègues qui enseignaient dans les écoles normales d'État. Faut-il rappeler ici que les constituantes du réseau de l'Université du Québec en région furent toutes formées à partir des écoles normales d'État existantes. Enfin, les deux groupes se répartissent inégalement selon la taille de l'institution d'origine; les professeurs intégrés proviennent surtout des grandes écoles normales, celles ayant 500 élèves et plus.

L'occupation de postes administratifs dans les écoles normales

En plus de leurs tâches d'enseignement, nous avions demandé à nos interlocuteurs s'ils avaient occupé des postes de direction au sein de leurs institutions. *Le fait d'avoir occupé un poste de direction à l'intérieur de l'école normale semble avoir influé de façon négative sur l'intégration à l'université.* Ainsi, celles et ceux qui furent principal ou directeur d'école normale, directeur de la pratique de l'enseignement ou encore, directeur de la formation pédagogique, se retrouvent dans une proportion importante parmi les professeurs non intégrés. À titre d'exemple, signalons que 96 % des principaux et des directeurs d'écoles normales n'ont pas été intégrés aux universités. Dans le cas des directeurs de la pratique de l'enseignement, la proportion est de 91 %.

LES PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES INTÉGRÉS AUX UNIVERSITÉS

Les résultats de notre enquête font clairement ressortir que certains facteurs influencent directement la possibilité, ou pour le moins, la facilité d'intégrer l'université au moment de l'abolition des écoles normales. Parmi les facteurs les plus significatifs, on retrouve l'appartenance sexuelle, l'état de vie, le niveau de qualification et l'âge. Ainsi, une religieuse âgée qui enseignait dans une petite école normale privée et qui détenait au plus un brevet A avait bien peu de chance d'être transférée à l'université. Les professeurs non intégrés désiraient-ils accéder à l'université? C'est une toute autre question que nous aborderons dans la partie portant sur les récits autobiographiques. Mais il n'en demeure pas moins que les possibilités d'intégration différaient énormément d'une catégorie d'enseignants à l'autre.

L'institution de provenance des professeurs d'écoles normales intégrés est un point important à considérer dans l'étude du transfert de toute la formation des maîtres aux universités. L'importance accordée aux écoles normales d'État lors de l'intégration mérite que l'on s'y attarde quelque peu. Hormis les deux premières écoles normales d'État créées au milieu du siècle dernier, toutes les autres sont implantées à partir de 1955. Or, ces institutions jeunes, en général de taille plus grande, engageaient des professeurs plus qualifiés. Ces facteurs ont sans contredit joué en faveur du personnel qui y travaillait. Mais il signifie aussi que l'expérience des professeurs de nombreuses écoles normales qui existaient depuis fort longtemps, ne semble

pas avoir été prise en compte, pire, elle semble avoir pesé en leur défaveur durant le processus d'intégration dans les universités.

L'EXPÉRIENCE DU MILIEU SCOLAIRE: FACTEUR COMMUN AUX DEUX GROUPES

Si les deux groupes se distinguent sur plusieurs points, une caractéristique particulière et fort importante *rassemble nos formateurs de maîtres qu'ils aient été ou non intégrés au sein des universités: l'expérience d'enseignement antérieure à la carrière au sein de l'école normale*. Ainsi, presque la totalité de nos répondants (94 %) avaient enseigné avant de débuter leur carrière à l'école normale. Ce facteur est particulièrement intéressant, car il est encore au coeur des débats actuels sur une réforme éventuelle de la formation des maîtres. Nous y reviendrons lors de l'analyse des récits autobiographiques.

Si le fait d'avoir acquis une expérience de l'enseignement avant le début de la carrière à l'école normale ne permet pas de différencier les deux groupes, on aurait pu croire, par contre, que la durée de la carrière dans l'enseignement puisse avoir une incidence sur l'intégration à l'université. Après vérification, nous nous apercevons qu'il n'en est rien. Notons toutefois, que sur 140 professeurs d'écoles normales, 38 % possédaient 11 ans et plus d'expérience dans l'enseignement. Si l'on y ajoute ceux qui avaient entre 6 et 10 années d'expérience (30 %), on mesure sans peine combien ce critère avait de l'importance pour ces générations de formateurs de maîtres. En outre, la très grande majorité des professeurs d'écoles normales considèrent que l'expérience acquise dans l'enseignement au primaire et secondaire a constitué une partie importante de leur formation en pédagogie, en didactique ou en méthodologie acquise avant le début de leur carrière à l'école normale. L'expérience de l'enseignement représente donc pour cette catégorie de formateurs de maîtres, le complément essentiel à la formation requise pour enseigner à l'école normale[9].

Si les deux groupes ont en commun d'avoir enseigné avant de devenir professeur dans une école normale, le lieu où ils ont fait leurs premières armes en tant qu'enseignant diffère passablement. Plus de 90 % des personnes qui ne furent pas intégrées possédaient davantage d'expérience au primaire et secondaire alors que celles qui furent intégrées (25 %) avaient surtout de l'expérience dans les collèges classiques[10].

C'est donc une catégorie particulière de formateurs qui s'est retrouvée dans le camp des exclus de la réforme. Comment ont-ils vécu cette période historique? Quel était leur point de vue mais surtout comment analysaient-ils la réforme au moment où elle se produisait? Et maintenant, qu'en pensent-ils? C'est à leur parole, confrontée à celle des professeurs intégrés ou déjà en place dans les universités, que nous allons maintenant nous attarder dans les chapitres qui viennent.

Notes

1. Aux fins de ce portrait, nous avons retenu 140 dossiers qui se répartissent de la façon suivante: 85 %, soit 119, appartiennent au groupe des professeurs d'écoles normales non intégrés aux universités; 15 %, soit 21, furent intégrés lors de l'abolition des écoles normales. Nous avons dû éliminer quelques canevas qui ne correspondaient pas au profil des formateurs de maîtres touchés par notre enquête. Pour cette courte étude quantitative, nous n'avons pas retenu les questionnaires des personnes présentes à l'université au moment du transfert, étant donné la nature du canevas et la faible proportion de formateurs de maîtres dans cette catégorie (groupe 3). En plus de leur petit nombre, l'analyse par traitement informatique se compliquait par le caractère spécifique de la trajectoire professionnelle des membres de ce groupe, ce qui introduisait des questions fort différentes par rapport aux autres informateurs.
2. Ce mode de certification concurrençait d'une certaine façon la formation des maîtres dispensée par les écoles normales. Nous traitons de cette question dans un manuscrit intitulé *Histoire de la formation des maîtres des origines à 1939* (en préparation).
3. Le total est supérieur à 100 % car les formateurs de maîtres pouvaient avoir enseigné à plus d'un niveau durant leur carrière à l'école normale.
4. Comme le diplôme supérieur a subi de multiples transformations avec le temps, nous donnons ici le nombre maximal d'années de scolarité auxquelles il correspond.
5. C'est donc dire que leur niveau de qualification correspondait au plus à une 18e année de scolarité.
6. À partir de 1957, en vertu d'une entente d'équivalence, les deux diplômes seront considérés comme équivalents.
7. Notons qu'il peut s'agir de personnes déjà relativement hautement qualifiées, donc peu susceptibles de se perfectionner.
8. Étant donné que plusieurs individus ont occupé plus d'un poste dans l'enseignement, la somme des pourcentages est supérieure à 100.
9. Dans certains cas, elle constitue l'essentiel de la formation professionnelle pour les personnes qui ont préparé les examens du Bureau central des examinateurs.
10. Les chiffres sont respectivement de 89 % et 88 % en ce qui a trait à l'enseignement primaire et secondaire.

CHAPITRE 4

Souvenir de la réforme

> Si on cherche à voir comment les choses se sont passées du côté des acteurs et à s'imprégner du regard intérieur qu'ils portent sur leur parcours d'occupation subjective du poste, l'étude, historiquement située, de la constitution d'un métier se place à mi-chemin entre la vision mythique que l'on a d'une profession — et que cette profession donne d'elle-même — et le vécu du métier.
>
> Le plus singulier d'une histoire sociale individuelle peut faire écho au plus collectif d'une image sociale de l'histoire institutionnelle.
>
> Francine MUEL-DREYFUS

Au fil des chapitres à venir, nous reconstituerons l'histoire de la formation des maîtres à partir d'une nouvelle perspective, où le prisme de lecture procède cette fois à partir du regard individuel des acteurs sociaux. Chaque témoignage a donc été considéré comme une entité propre avant d'être placé dans la perspective du groupe cible d'où il provient. Ce qui nous intéresse avant tout, c'est la lecture que fait l'acteur social de sa réalité, comment il réagit et quelle interprétation il fait des événements une fois la réforme accomplie.

> Le récit de vie est la forme singulière la plus achevée d'une histoire collective. Cette histoire est à chaque instant concrétisée dans ces vies particulières, mais chacune participe de l'autre. C'est pourquoi il me semble que la mémoire

collective d'un groupe n'est pas à chercher dans l'addition de mémoires individuelles, mais qu'elle s'inscrit et se révèle dans chacune de ces mémoires particulières dont l'expression, tant par le contenu que par la forme, renvoie à l'inscription de l'individu dans le social[1]

Les récits que nous avons recueillis sont très variés: certains, fort élaborés, dépassent largement l'espace alloué à l'intérieur des canevas; d'autres, plus succincts, regroupent en deux ou trois pages la pensée de leur auteur. Leur analyse révèle en outre une très grande diversité de perspectives, que ce soit sur l'un ou l'autre des volets abordés. Cette diversité, nous tenterons le plus possible de la respecter en mettant en relation des regards contradictoires sur la réforme.

Nous avons préféré laisser une large place aux récits, les présentant à la suite de l'analyse, soit à la fin des chapitres 4, 5 et 6. Ce choix permet de respecter le plus fidèlement possible la parole des acteurs sociaux. Est-il utile de rajouter que nous respecterons l'anonymat de nos informateurs? Nous avons éliminé le nom des institutions ou des lieux qui auraient pu conduire à l'identification de nos répondants et répondantes.

Aux fins de l'analyse des récits autobiographiques, nous avons retenu 147 dossiers qui constituent l'ensemble du corpus qui se divise comme suit: 21 récits proviennent du groupe des intégrés, 118 du groupe des non-intégrés et seulement 8 du groupe des professeurs en place dans les universités au moment du transfert. La très grande majorité, soit 123 récits, proviennent de religieuses enseignantes. Elles représentent 20 des 28 communautés religieuses enseignantes qui ont possédé à un moment ou l'autre des écoles normales de filles. C'est plus de la moitié des communautés membres de l'AREQ[2]. Les quelques informateurs masculins proviennent, pour leur part, de trois communautés de frères.

Si la majorité des textes reçus (117) proviennent de rédactrices féminines, nous en avons recueilli une trentaine du personnel masculin enseignant dans les institutions de formation de maîtres. Fait à remarquer, la proportion d'hommes est plus importante dans le groupe des personnes présentes à l'université au moment du transfert. Si le personnel non intégré se caractérise par un forte prédominance de religieuses et de femmes, le personnel intégré se partage plus également entre professeurs laïques et religieux de même qu'entre hommes et femmes.

Intitulée *Souvenir de la réforme*, la première rubrique du canevas visait à resituer nos interlocuteurs et interlocutrices au moment de la réforme, soit entre 1960 et 1975. Dans quelle mesure s'étaient-ils impliqués directement dans le déroulement des événements? Avaient-ils été consultés

par les artisans de la réforme? Le cas échéant, quelle avait été leur analyse ainsi que les actions menées de façon individuelle ou collective?

Nous leur demandions explicitement de se replacer dans un contexte social en pleine mutation. Trois sous-questions structuraient la réflexion. Dans un premier temps, ils devaient déterminer les facteurs qui, selon eux, avaient incité les décideurs politiques à opter pour l'intégration. Ils devaient ensuite dire s'ils avaient été en accord avec cette décision et mentionner les actions qu'ils avaient menées pour appuyer leur position. Enfin, nous leur demandions d'indiquer quelles transformations cette réforme allait engendrer, autant du point de vue de la formation des maîtres que du métier enseignant.

EN AUTANT QUE JE ME SOUVIENNE

L'époque de la réforme est pour plusieurs une époque troublée et confuse. On parle de période d'évolution-révolution, de mutation sociale pluridimensionnelle dont la formation des maîtres ne représentait qu'un volet, quoique fort important, d'une transformation majeure de la société québécoise. Plusieurs disent avoir senti le vent de la réforme. Il flottait dans l'air un souffle de changement qui allait modifier complètement le visage de la formation des maîtres et du métier enseignant. La Révolution tranquille y est décrite comme une bourrasque balayant tout sur son passage. Tout le système scolaire devait être restructuré de fond en comble, ce qui inévitablement entraînait la formation des maîtres dans son sillage.

Si l'on sent que des changements sont dans l'air, ils sont quelquefois perçus comme devant préparer le personnel des écoles normales à l'inévitable, la fermeture de leur institution. Subtilement, dit l'une de nos répondantes, on nous préparait à l'abolition graduelle des écoles normales. Pour plusieurs religieuses, cette période agitée apparaît irrespectueuse, voire hostile envers ce qu'avaient accompli les communautés religieuses enseignantes. Il est vrai qu'elles furent les principales «victimes» de la réforme des années 1960. Pour d'autres, au contraire, l'abolition des écoles normales s'avère une surprise totale que rien ne laissait pressentir.

Plusieurs n'en sont pas à leur première réforme des écoles normales. On rappelle, à l'occasion, l'époque où l'on préparait les élèves à passer les brevets du Bureau central des examinateurs. Une interlocutrice décrit comment elle a vécu les changements de programmes de 1953-1954. Visiblement,

toute réforme n'entraîne pas que l'approbation car l'on peut lire dans son récit comment l'expérimentation des «nouveaux» brevets A, B, C et D n'apporta pas que des éléments positifs pour celles et ceux qui furent les premiers utilisateurs.

Selon nos répondants, les facteurs ayant incité les décideurs politiques à opérer cette transformation sont de plusieurs ordres. On constate combien, pour une fraction importante des formateurs, la réforme des institutions de formation de maîtres est la conséquence du rapport Parent et de ce qui fut appelé la Révolution tranquille. *Tout se passe comme si les conclusions du rapport avaient été considérées comme le point de départ, la base incontournable et indiscutable de la réforme qui s'amorçait à l'époque. On semblait en quelque sorte porté par le vent de la réforme.*

Le transfert à l'université découle, pour plusieurs, d'une critique sévère de la formation donnée par les écoles normales. Au dire de nombreuses personnes, les artisans de la réforme cherchaient à uniformiser le système de formation des maîtres qui était considéré comme éclaté et dispersé. Le très grand nombre d'écoles normales disséminées sur le territoire, leur taille insuffisante pour offrir une formation répondant aux critères de spécialisation alors en forte demande, leur manque de matériel de toutes sortes sont des facteurs souvent mentionnés. Sur ces différents points, on endosse l'analyse qu'en faisait le rapport Parent au milieu des années 1960. On retrouvera cette position même chez le personnel des institutions le plus visées par la réforme.

La distinction entre les écoles normales privées et publiques, qui recouvre aussi la différence selon l'appartenance sexuelle des élèves-maîtres, fut signalée à plus d'une reprise. Les divergences de vue quant à la démocratisation scolaire apparaissent quelquefois contradictoires. Selon quelques-uns, la dichotomie entre les systèmes privé et public nuisait à l'égalité des chances et ce serait dans cet esprit que les réformateurs auraient décidé d'abolir les écoles normales. Ainsi, plusieurs récits considèrent que le caractère privé des écoles normales de filles empêchait de réaliser l'idéal de démocratisation de l'enseignement car ces institutions privées exigeaient des droits de scolarité. Malgré leur répartition sur tout le territoire, ces écoles normales ne rejoignaient pas, selon une fraction des formateurs de maîtres, l'ensemble des classes de la société.

En revanche, d'autres croient qu'elles apportaient aux moins nantis des régions éloignées une formation accessible sur place, ouvrant en outre à un métier dans le milieu même des futurs maîtres. Tout dépend donc de l'angle d'approche ou encore de la place qu'occupe un individu sur l'échiquier social. On reprochait aussi aux écoles normales d'être des milieux fermés,

repliés sur eux-mêmes. Quelques formateurs s'en défendent, estimant au contraire que leur institution était ouverte sur le monde extérieur, cherchant continuellement à s'adapter aux besoins changeants de l'époque ou du milieu.

Mises au rancart par les réformateurs, les écoles normales ne peuvent plus, selon plusieurs, répondre convenablement aux nouvelles exigences de spécialisation. Dans certains témoignages, on leur reproche une insistance trop marquée sur la formation pédagogique et les stages au détriment de l'acquisition des connaissances dans les matières à enseigner. C'est dans le but avoué de combler cette lacune que l'on aurait décidé de confier dorénavant la formation des maîtres à l'université. Sur ce point, une position totalement opposée espérait que l'intégration à l'université hausse de façon sensible la formation pratique et pédagogique jugée insuffisante. Au dire de certains, les nouveaux besoins engendrés par les développements technologiques créaient une demande très forte de spécialistes que seules pouvaient former les universités.

L'analyse faite par plusieurs part d'une toute autre perspective. La réforme de leur institution résulterait tout simplement d'une logique qu'ils qualifient de rationaliste ou technocratique selon laquelle les universités nouvellement créées avaient absolument besoin des clientèles des écoles normales pour justifier leur existence.

Parmi les raisons qui auraient pu motiver les artisans de la réforme, une seule personne émet une note quelque peu divergente; même sans le rapport Parent, la réforme scolaire se serait réalisée, car le processus d'intégration était déjà fort avancé dans la faculté d'éducation où elle travaillait, et cela, avant même que le transfert n'ait été officiellement décrété.

UNE GUERRE DE POUVOIR ENTRE POLITICIENS ET RELIGIEUX

En dépit des autres facteurs mentionnés précédemment, il en est un qui semble avoir préoccupé nos répondants de façon particulière. Pour plusieurs, la réforme est le résultat d'une guerre larvée entre politiciens et religieux. Selon ces écrits, le transfert à l'université a tout simplement servi l'intérêt d'un groupe social en émergence qui voulait éliminer les institutions religieuses qui, ne l'oublions pas, étaient majoritaires dans les écoles normales.

La rapidité des événements en a surpris plusieurs. Pour l'une de nos répondantes, on a tout simplement balayé du revers de la main ce que les

communautés enseignantes avaient mis plus d'une centaine d'années à édifier. Le sentiment partagé par plusieurs des professeurs non intégrés est celui de dépossession. Dans certains témoignages les auteurs avaient pressenti que les décideurs politiques feraient en sorte que les écoles normales s'éliminent d'elles-mêmes; on cesserait de leur accorder des subventions. Ainsi seraient baillonnées les écoles normales dirigées par les communautés enseignantes. Lors de la consultation menée par la Mission d'intégration des institutions de formation de maîtres dans le cadre des universités et des cégeps, une répondante a eu l'impression que les professeurs consultés avaient été «programmés» dans l'optique des orientations des réformateurs de l'époque. Que l'on ait préféré voir les écoles normales s'éliminer d'elles-mêmes plutôt que d'avoir à les fermer en blesse encore plusieurs. Il va sans dire que le processus de sécularisation était, selon eux, indissociable de l'étatisation du système scolaire.

Des raisons d'ordre économique semblent également être à l'origine de l'intégration. En effet, il devenait très coûteux d'entretenir une multitude d'institutions dispersées sur le territoire. N'oublions d'ailleurs pas que les communautés religieuses faisaient face à une chute importante d'effectifs, due à la baisse du recrutement, et que l'entretien des nombreux établissements scolaires qu'elles géraient pesait de plus en plus lourd sur leurs épaules.

L'ÉLÉVATION DES COMPÉTENCES

La formation dispensée aux futurs maîtres n'était pas seule en cause dans les critiques formulées à l'endroit des institutions de formation de maîtres. Les professeurs d'écoles normales semblaient eux aussi visés, considérés dans plusieurs récits comme ne pouvant répondre aux exigences de spécialisation à cause de leur qualification jugée déficiente. Leur niveau de formation sera en effet durement pris à partie par des professeurs qui se jugeaient eux-mêmes insuffisamment qualifiés pour remplir adéquatement le mandat qui leur était confié. Une répondante signale d'ailleurs qu'elle est une «preuve vivante» du manque de formation des professeurs d'écoles normales.

Le désir de fournir aux futurs enseignants une formation plus avancée et surtout plus spécialisée faisait partie, ne l'oublions pas, des canons de l'idéologie de l'époque. Plusieurs s'empressent d'ailleurs de dire comment le Québec subissait alors l'influence des courants idéologiques et politiques en

provenance d'autres sociétés. Si la France représentait pour certains le modèle dominant, pour d'autres, notre voisin américain constitue sans contredit l'exemple que le Québec n'avait qu'à copier. Le transfert à l'université était donc perçu comme une stratégie visant à hausser la compétence des formateurs de maîtres qui auraient ainsi le statut de professeurs d'universités, tout en devant se conformer aux exigences de leur nouvelle institution d'adoption. Quelques professeurs d'écoles normales seront d'ailleurs sensibles à cette nouvelle avenue professionnelle au moment de l'abolition de leur institution. L'élévation du niveau de la formation dans la hiérarchie scolaire sera maintes fois associée à une hausse du statut social des enseignants. Le secret désir des professeurs d'écoles normales d'élever leur statut professionnel figure même comme un facteur non négligeable de la réforme selon un intervenant travaillant en région. Sur ce point, les réponses que nous avons reçues insistent beaucoup plus sur l'avancement professionnel que pouvaient recevoir quelques formateurs intégrés au moment du transfert que sur une valorisation du métier enseignant pour les futurs maîtres du primaire et secondaire.

LES PRISES DE POSITION

Les prises de positions personnelles des acteurs touchés par la réforme sont très variées. Si plusieurs l'appuient inconditionnellement, d'autres s'y opposent farouchement. Entre ces deux pôles, on retrouve toute une gamme de positions que nous avons qualifiées de «nuancées», qui tentent de peser les avantages et les désavantages offerts par chacun des types d'institution. À cet égard, le type d'établissements de formation des maîtres, école normale ou université, apparaît porteur de certaines qualités ou défauts qui semblent inhérents à l'institution. Examinons ces facteurs de plus près.

L'adhésion à la réforme ou à l'idéal qu'elle proposait est, en général, peu commentée: appui à l'élévation de la formation et au désir de spécialisation; espérance et foi dans les possibilités dorénavant offertes à la recherche en éducation, bref on y voit l'entrée de la formation des maîtres dans l'ère de la modernité. On remarque, chez certains formateurs de maîtres, une confiance très grande en l'université. Un virage, un changement de cap serait ainsi favorisé grâce au transfert dans le cadre de cette institution qui ouvrait, selon eux, toutes les possibilités. L'université leur apparaît alors comme la seule capable d'accomplir et de réaliser les nouvelles attentes que l'on avait envers une formation des maîtres renouvelée.

On signale néanmoins à plusieurs reprises que l'adhésion au projet d'intégration ne pouvait pas toujours être exprimée ouvertement et publiquement. Était-ce que l'on ne disposait pas de lieux pour revendiquer ou que certaines catégories de formateurs de maîtres s'estimaient en quelque sorte bâillonnées? Ce sentiment est particulièrement présent dans les témoignages émanant des religieuses enseignantes. À force d'assister à la fermeture d'écoles normales, l'une d'entre elles finira par accepter le transfert auquel elle était opposée. Sa seule consolation fut de voir que certains établissements permirent aux normaliennes de terminer leurs études malgré la décision officielle du transfert à l'université.

Une opposition sourde à l'abolition des écoles normales avait encore cours au moment où la réforme était en voie d'être opérationalisée. Celle-ci est même qualifiée d'erreur notoire, de regrettable dans quelques récits. On estimait que si elle était appliquée, les décideurs politiques «s'en mordraient un jour les doigts». Le transfert à l'université suscitait des interrogations multiples, voire une inquiétude profonde. Les qualités que l'on trouvait à la formation dispensée par l'école normale en termes de milieu de vie, de formation personnalisée, d'accent sur la formation pratique, d'accessibilité aux régions même très éloignées, bref ce qui pour plusieurs représentait l'essence même des écoles normales, risquait de s'envoler si le transfert était décidé.

Le regret de l'époque heureuse des écoles normales apparait au fil de nombreux témoignages. Le regard posé sur les événements d'alors est souvent lucide, quoique empreint d'une profonde nostalgie, laquelle ne fait toutefois pas oublier les carences que l'on voudrait voir corrigées. Certains informateurs assistent à la fin d'un règne non sans un pincement de coeur. On nous a écrit de forts belles pages pour nous rendre vivante cette époque chérie et maintenant révolue. Le sentiment d'avoir été bannies, d'être balayées dans le mépris et l'indifférence en tant que religieuses pointe dans des portions douloureuses de récits où transparait le sentiment que la réforme s'est opérée trop vite, mettant drastiquement au rancart plusieurs expériences d'adaptation et de renouveau des programmes qui cherchaient à s'ajuster aux nouvelles demandes du milieu. Tout se passe comme si plusieurs informateurs et informatrices ressentaient le sentiment profond que l'on n'avait pas laissé aux écoles normales la chance de faire leur preuve dans une stratégie de modernisation. Encore une fois, on reproche aux artisans de la réforme de ne pas avoir fait de distinction entre écoles normales publiques et privées, écoles normales de filles et de garçons, petites et grandes institutions.

De nombreux formateurs de maîtres, sans être opposés au transfert, refusent d'offrir leur appui inconditionnel au projet de confier à l'université la formation des futurs enseignants. À cet égard, l'université n'est pas sans

susciter des craintes parfois profondes. Plusieurs auraient préféré que soient améliorées certaines facettes de la formation dispensée dans les écoles normales avant d'adhérer au transfert total à l'université. L'élévation des critères d'admission ainsi que l'amélioration des programmes figurent parmi les mesures qui auraient peut-être évité, selon eux, l'abolition des écoles normales.

D'autres répondants énumèrent les avantages qu'apportent chacune des options, sans pouvoir choisir l'une ou l'autre. Si l'université est considérée par un grand nombre comme apte à élever le niveau de connaissances acquises, on émet de sérieux doutes sur sa capacité d'assurer la formation intégrale de la personne. Ce que les écoles normales réussissaient à offrir dans leurs institutions de petite taille où régnait, selon des témoignages, une atmosphère familiale, comment l'université y parviendra-t-elle dans ce que certains qualifient de gigantisme? La formation pratique est un des principaux points où l'université inspire de fortes craintes aux formateurs de maîtres ayant connu les écoles d'application adjacentes aux écoles normales. Encore une fois, le suivi personnalisé de l'école normale ne semble jamais pouvoir être égalé par l'université.

Pour nombre de répondants, l'université est donc loin de représenter la panacée universelle. Si elle est compétente pour la formation des maîtres du secondaire, plusieurs doutent qu'elle puisse adéquatement préparer les maîtres du primaire. On revient finalement toujours au principe sous-jacent qui semble accepté par énormément d'informateurs: celui selon lequel l'université ne serait peut-être pas l'institution en mesure de fournir une préparation pédagogique adéquate, et encore moins lorsqu'il s'agit de la préparation des maîtres attitrés à l'enseignement des premières années académiques.

Enfin, les partisans d'une position nuancée auraient privilégié une formule mitoyenne qui, tout en haussant le niveau de formation, n'aurait pas privilégié qu'une seule institution d'enseignement ni dispersé les étudiants dans une multitude de facultés. À cet égard, l'École polytechnique reviendra à plusieurs reprises comme modèle qui aurait pu inspirer les réformateurs. Ces positions vont dans le sens de plusieurs mémoires qui furent présentés lors des travaux de la Commission Parent. Tout en approuvant la nécessité d'amorcer un changement de cap, on estime qu'il aurait fallu mûrir les réformes. Tout semble s'être déroulé trop rapidement, sous le sig..e de l'improvisation. Une informatrice religieuse estime que l'on a procédé au congédiement à peine poli des communautés enseignantes qui avaient pourtant oeuvré en éducation depuis plus d'une centaine d'années. *L'appartenance à l'un ou l'autre de nos trois groupes cibles ne semble pas avoir d'incidence directe sur le regard porté sur l'abolition des écoles normales.* Quelques

représentants du personnel en place dans les universités au moment du transfert racontent que, bien qu'en total désaccord avec le transfert, ils furent en quelque sorte parachutés dans l'engrenage de la réforme, quelquefois même à titre d'acteurs principaux.

LES ACTIONS MENÉES

Quelle qu'ait été leur prise de position au moment de la réforme, nous voulions savoir dans quelle mesure les formateurs de maîtres avaient posé des actes pour appuyer leur point de vue. Plusieurs considéraient qu'il était inutile de prendre position publiquement tellement les jeux étaient faits selon l'expression utilisée dans quelques récits. Un immense sentiment d'impuissance caractérise nombre de témoignages, principalement dans le cas des professeurs non intégrés. Plusieurs récits mentionnent que la présentation de mémoires ou même les consultations étaient inutiles, car les décisions étaient déjà prises avant même que l'on ait demandé leur avis. Quelques professeurs d'écoles normales disent n'avoir posé aucun geste étant donné qu'ils quittaient définitivement l'univers de la formation des maîtres. D'autres s'empressèrent de parfaire leur formation afin d'améliorer leurs chances d'être intégrés dans les universités. Pour plusieurs des personnes qui participeront à l'intégration, les années de transition seront placées sous le signe de la fébrilité.

Le sentiment profond de n'avoir pas été consulté, qu'en quelque sorte «ça se passait au-dessus d'eux» ressort dans nombre de récits. Plusieurs religieuses emploient l'expression «je n'étais pas dans les secrets» contrairement aux principaux et directeurs d'écoles normales. En tant que simples professeures et en tant que religieuses, elles considéraient qu'elles n'avaient pas à intervenir sur cette question. Dans plusieurs témoignages, on ressent l'inutilité d'une intervention publique. Les dés étaient pipés. Désenchantés, certains se sentent désabusés, voire impuissants à réagir. Il était trop tard, se plait-on à répéter. Une machine infernale, impossible à arrêter était en train de broyer leurs rêves.

En revanche, la réforme en entrainera d'autres dans un tourbillon d'activités trépidantes et parfois exaltantes. Encore une fois, quelle qu'ait été leur position, plusieurs personnes participeront activement à la réforme, travaillant à l'élaboration et surtout à la construction et à l'instauration des nouvelles institutions que ce soit lors de l'organisation des consortiums ou même dans le cadre des centres d'études universitaires qui précéderont la

création des constituantes de l'Université du Québec. Nous retrouverons ainsi des personnes opposées au transfert impliquées dans les structures de transition menant à la création des facultés d'éducation.

Inversement, toute une catégorie de professeurs d'écoles normales opposés à la reforme lutteront activement contre le transfert à l'université, que ce soit au moyen des représentations publiques devant les autorités de la province, la rédaction de mémoires ou une participation active au sein de la Fédération des écoles normales. Une autre façon de s'opposer consistait à résister en conservant l'école normale le plus longtemps possible. L'Institut pédagogique de la congrégation de Notre-Dame incarne l'institution qui a tenté de se maintenir le plus longtemps suite au processus d'intégration. Une personne résume dramatiquement en quelques mots l'alternative qui s'offre à elle: «la survie ou la mort». Toutes les améliorations possibles furent tentées dans certaines écoles normales afin de prouver qu'elles étaient viables et surtout qu'elles s'étaient adaptées aux changements en cours. Lorsque la résistance se révélera inutile, les autorités de certaines institutions tâcheront au moins de faire terminer leurs études aux dernières cohortes, soit à l'intérieur de leur propre école normale ou de concert avec d'autres institutions dans la même situation.

Quelques personnes acceptaient la situation avec sérénité. Pour une religieuse, la confiance dans la direction de sa communauté lui fait entrevoir l'avenir avec espoir, même si personnellement elle s'opposait à l'abolition de son école normale. Pour une autre personne, la foi dans les capacités d'adaptation des êtres humains lui donne l'espoir que l'université saura s'acquitter de sa tâche le mieux possible. Une autre précise qu'elle refuse de démissionner ou de gémir. Pour d'autres, par contre, on ressent une nostalgie profonde de l'époque des écoles normales. Dans un récit, on constate finalement avec amertume que la soumission des communautés religieuses aux desiderata des réformateurs fut trop grande.

Peu de récits nous parlent de la période de transition qui s'est écoulée entre la décision officielle, la fermeture de leur école normale et l'intégration aux universités. Une religieuse a toutefois assisté à la fermeture d'au moins treize écoles normales. D'autres nous décrivent une transition sans heurts dans le plus grand respect des professeurs en place. Par contre, nous l'avons dit précédemment, toute une catégorie s'est sentie bousculée lors du processus d'abolition quelquefois brutal de leur institution.

LES TRANSFORMATIONS PRÉVUES

Le troisième volet de notre question cherchait à cerner ce que les formateurs de maîtres espéraient du transfert à l'université. Quelles attentes avaient-ils à l'endroit de l'université? N'oublions pas que nous nous reportons, avec l'aide de nos narrateurs, à l'époque même où la réforme se préparait.

Plusieurs récits regorgent d'attentes et d'espoirs nombreux. Grâce à l'intégration, la formation des maîtres «obligerait à une ouverture plus vaste et à une créativité plus poussée». D'autres sentent que les enseignants seront mieux préparés à relever les défis de l'excellence. Certains y voient même le gage de la revitalisation pédagogique, ou encore, la possibilité de créer un climat de collaboration entre les disciplines ou professions intéressées de près ou de loin aux sciences de l'éducation. Ouverture sur le milieu, possibilités illimitées pour la recherche en éducation, la réforme en enthousiasme plusieurs. Ce regard positif n'est pas directement relié au groupe d'appartenance des formateurs de maîtres.

Mais l'enthousiame de cette fraction de formateurs de maîtres n'est pas partagé par tous. Parmi les cris de joie, on perçoit de graves appréhensions. Une des craintes les plus souvent formulées est la peur de voir la formation des maîtres complètement dépersonnalisée et dispensée dans des institutions où les futurs maîtres seraient relégués au rang de simple pion ou numéro. L'inquiétude quant à la perte de vue de la formation intégrale de la personne revient dans de nombreux récits. On craint que le climat familial qui, selon plusieurs, caractérisait les écoles normales, soit perdu à jamais dans une institution préoccupée essentiellement de formation académique. Sur ce point, l'école normale représente, pour une catégorie importante d'informateurs, la garantie que l'intégralité de la personne sera considérée. L'internat, les petits groupes, la connaissance que chaque professeur avait de ses normaliens sont opposés à l'anonymat d'une université où les élèves-maîtres sont ballottés d'une faculté à l'autre et d'un professeur à l'autre. Ce regard particulièrement attentionné sur la personne humaine est fréquent chez les religieuses enseignantes qui ont répondu à notre sollicitation.

Le même type de raisonnement est appliqué à la formation pratique. Les doutes sur la compétence de l'université à offrir ce type de formation sont mentionnés à plus d'une reprise. La position développée dans plusieurs récits pourrait se résumer de la façon suivante. Comment l'université, si éloignée du milieu, peut-elle rivaliser avec l'école normale qui suivait personnellement chacun de ses étudiants? Si de telles positions peuvent relever du mythe ou simplement de la crainte que pouvait inspirer un changement de cap impor-

tant en formation des maîtres, elles n'en expriment pas moins la peur que suscitait la réforme chez nombre de professeurs d'écoles normales.

Tout se passe comme si l'université avait le quasi-monopole des possibilités de formation théorique et académique alors que l'école normale avait développé son expertise essentiellement dans le domaine de la formation pratique et pédagogique. Une pensée analogue dichotomisera la formation des maîtres du primaire et du secondaire. Si, à la rigueur, la formation des professeurs du secondaire peut s'effectuer à l'université, celle des enseignants du primaire aurait fort bien pu être conservée à l'école normale, nous diront plusieurs professeurs d'écoles normales. Certains iront jusqu'à parler de «déformation des maîtres», étant donné que l'université n'avait aucune expérience dans ce domaine. Dans un récit, un formateur se demande comment s'effectuera, à l'université, le lien avec le milieu scolaire alors que l'école normale entretenait des relations avec ce milieu depuis si longtemps. Constat amer de quelques récits: l'université n'était pas prête à assumer la responsabilité nouvelle qui lui incombait. *La mise au rancart de l'expertise des écoles normales et de son personnel est peut-être ce qui a fait le plus mal aux exclus de la réforme, plus peut-être que les velléités de leur réorientation professionnelle.*

Fort curieusement, le statut du métier enseignant n'a pas tenu beaucoup de place dans les propos de nos informateurs et informatrices. Pourtant, un volet de la question portait exclusivement sur ce thème. Les personnes qui l'abordent appréhendent le développement de l'ère du «mercenariat» par opposition à la vocation enseignante empreinte de dévouement. Plusieurs personnes ont même été choquées que l'on ait employé dans notre canevas l'expression «métier enseignant» qui, à leurs yeux, possédait une connotation corporatiste, voire syndicale, enlevant toute la dimension «don de soi» qui caractérisait l'enseignement tel que pratiqué, pour le moins, par une fraction importante de religieuses et religieux enseignants. On pense que le métier enseignant sera beaucoup moins emballant étant donné le grand nombre d'étudiants à superviser. Par contre, l'instauration du système de probation, qui pourtant ne faisait pas l'unanimité, est considérée comme un excellent filtre permettant de déceler les bons sujets tout en réorientant les cas problèmes dans une autre direction pendant qu'il est encore temps. Pour d'autres, cependant, l'université est incapable de sélectionner les meilleurs candidats à l'enseignement, que ce soit à l'entrée de la formation ou à la fin du parcours précédant l'arrivée dans le métier.

Improvisation coûteuse, intégration trop brusque, voire débâcle, le transfert signifiera pour plusieurs la fin d'un règne. A d'autres, la réforme inspire les plus grands espoirs: un métier enfin valorisé, une formation des maîtres ouverte sur le monde, la création somme toute d'un vrai corps de

spécialistes. Ces espoirs seront-ils déçus ou les réalisations de la réforme dépasseront-elles les attentes de ces acteurs sociaux? C'est ce que nous verrons dans le chapitre 6. Auparavant, nous nous pencherons sur la trajectoire professionnelle de plus d'une centaine de personnes dont la vie a été profondément changée par la réforme.

Notes

1. Isabelle Bertaux-Wiame, «Mémoire et récits de vie», dans *Pénélope pour l'histoire des femmes. Mémoires de femmes*, Numéro 12, printemps 1985, p. 47-54.
2. Au nombre de 39.

Témoignages*

L'ère des institutions de style familial

Professeur à l'école normale de… de 1943 à 1963, puis directrice de 1963 à 1969, j'ai connu tout d'abord l'ère des institutions de style familial, où le nombre restreint d'étudiants permettait un enseignement personnalisé et où l'on se préparait à la mission d'éducatrice comme à une «vocation». Ce n'était pourtant pas la serre chaude et l'on ne vivait pas en vase clos. […] Bref, on se croyait dans le vent et tout le monde était heureux.

L'inauguration des classes du brevet A et l'admission des garçons dans une école jusque là réservée aux filles va notablement changer le style de la vie normalienne. En outre, la spécialisation en vue de l'enseignement au cours secondaire oblige à des déplacements pour des options qui ne s'offrent qu'à Montréal; on sent qu'une nouvelle organisation s'impose et qu'il faut centraliser à tout prix. C'est alors que le rapport Parent, face aux innovations de l'heure, recommande que la formation du corps enseignant relève de l'enseignement supérieur. *2/173/FR, 81 ans*

Période de bouleversement

Dans les années 1960, l'époque de l'évolution-révolution de l'éducation, la société vivait une mutation pluridimensionnelle: sociale, politique, culturelle, religieuse. Le droit au savoir, les moyens d'y accéder, le passage d'une société pluraliste, les facteurs politiques et économiques invitèrent les décideurs politiques à opérer des recherches

---

* Le code qui suit chacun des extraits de récits autobiographiques correspond aux éléments suivants: le chiffre 1, 2 ou 3 identifie le groupe cible suivi du numéro du récit, la lettre F ou M correspond au sexe du répondant, la lettre L ou R à l'état de vie laïque ou religieux et enfin l'âge des répondants.

sur l'enseignement par différentes commissions, équipes, tables rondes, étudiées, analysées par des rapports multiples. Sans être ni sociologue ni statisticien, le climat véhiculé par les instances de formation des maîtres laissait prévoir des changements. Nous-mêmes, formateurs et formatrices, changions. Le changement est rarement une cassure spontanée; il est l'aboutissement d'évolutions graduelles et successives.

2 (114)FR, 68 ans

Globalement cette époque m'apparut une époque troublée, confuse, hostile à ce qu'avaient accompli jusqu'alors les enseignants catholiques, surtout les membres des congrégations religieuses.

Déjà à l'ouverture de l'école normale Cardinal-Léger (1954) nous venaient de Québec, des encouragements, mais aussi des réticences, un manque de confiance, d'espoir en l'avenir.

2 (108)FR, 77 ans

Fermeture des écoles normales

Il est évident qu'avec ces décisions politiques, nous sentions bien que la fermeture des écoles normales viendrait rapidement malgré les regroupements que nous avions effectués dans notre région ainsi que le niveau élevé de performance que nous avions atteint.

1 (014)ML, 51 ans

Surprises par la réforme

Les améliorations au programme des études, de même que les largesses émanant du Ministère ne laissaient pas présager la fermeture des écoles normales à si court terme.

2 (106)FR, 82 ans

La dernière année, l'inspecteur des écoles normales nous a annoncé la fermeture des «petites écoles normales» sans que nous puissions formuler notre désaccord. C'était fixé en haut lieu. Nous avons dû inscrire nos élèves à l'école normale de Rouyn. J'étais principale à l'école normale de... à cette époque-là. Nous n'avions pas prévu une telle éventualité car après le feu de 1959 qui avait endommagé à 75 % les locaux de l'école normale, la communauté des... a consenti à construire une aile nouvelle pour la formation des maîtresses.

2 (180)FR, 76 ans

Portés par le vent de la réforme

Je me souviens peu des facteurs ou des «dessous» qui ont amené les changements. Il faut croire que nous étions portés par le vent de la Révolution tranquille qui proposait des solutions miraculeuses à tout. Il y avait des «penseurs partout»!

1 (013)ML, 54 ans

Reproches aux écoles normales

Il faut se replacer dans le contexte de l'époque. Le Québec vivait une réforme de l'enseignement et questionnait tout le système scolaire, sauf l'enseignement univer-

sitaire. Un des reproches les plus importants adressés aux écoles normales dans la préparation des maîtres du primaire et du secondaire était que la pédagogie, la didactique, les stages pratiques prenaient une place trop importante par rapport à l'approfondissement des connaissances dans les disciplines à enseigner et ce, notamment au niveau secondaire. Pour les décideurs politiques il semblait donc nécessaire de confier à l'université la mission de redresser la situation et de renverser la vapeur au profit de l'acquisition des connaissances. Par ailleurs, la mission de «recherche» étant l'apanage de l'université, il apparaissait logique de demander aux universités d'initier des recherches dans le domaine de la pédagogie et de la formation des maîtres.
1 (021)ML, 55 ans

Incapacité de répondre aux besoins de l'époque

À l'époque, on trouvait nos écoles vraiment pas suffisamment équipées, surtout pour l'enseignement des sciences, et c'était vrai!

Au niveau de l'État on ne voulait plus investir dans de petites institutions et on ne parlait que de spécialisation pour les maîtres. On voulait bâtir «gros et grand» afin de rejoindre une plus grande clientèle de jeunes. On sentait bien qu'on était en train de prendre un virage du côté technologie, et il ne fallait pas le manquer.

La spécialisation des maîtres devenait donc un objectif qu'il fallait atteindre et c'était urgent. En général, nos écoles normales devenaient incapables de répondre à toutes ces nouvelles exigences surtout si on leur coupait les subventions. Tout glissait vers les universités. Il fallait sacrifier quelques chose. *2 (126)FR, 61 ans*

Manque de formation des professeurs d'écoles normales

Je suis la réponse vivante à votre première question: comment pouvait-on confier la formation des maîtres à des professeurs non suffisamment préparés? Cependant, par bien des côtés, (culture personnelle autodidacte, lecture et recherches, cours particuliers de pédagogie donnés par ma communauté) je pouvais constater non sans surprise que la plupart des autres professeurs étaient moins prêts que moi. IL FALLAIT ABSOLUMENT DONNER UNE FORMATION SÉRIEUSE AUX PROFESSEURS ET SEULE L'UNIVERSITÉ ME SEMBLAIT RÉPONDRE À CETTE EXIGENCE. *2 (125)FR, 64 ans*

Statut professionnel des formateurs de maîtres

Un facteur qui influença «les décideurs politiques», à part la multiplicité des petites écoles normales, vint, je pense, des professeurs de Montréal qui croyaient relever leur statut professionnel en devenant professeurs d'universités. De plus, ce mépris larvé de certains technocrates influença la politique. Estimait-on que les écoles déclarées «d'intérêt public» coûtaient trop cher au gouvernement? *2 (106)FR, 82 ans*

Démocratisation

Les décideurs politiques avaient également pour objectif de démocratiser l'enseignement à tous les niveaux. Or cette démocratisation se révélait une utopie dans un système où seulement les filles devaient assumer les frais de leur formation comme enseignantes. C'est pourquoi dans notre région (04), nous nous sommes regroupés en consortium afin de pouvoir offrir toutes les options prévues au programme du brevet A.

1 (011)FR, 64 ans

Stratégie d'expansion de l'université

Vers 1960-75, il n'y avait pas des dizaines de «facteurs qui semblaient obliger...» Je n'en vois qu'un... et encore! L'université en expansion ne demandait pas mieux, semble-t-il, que de s'adjoindre un nouveau rôle (et de nouvelles inscriptions). Le gouvernement, d'autre part, ne voulait pas se lancer dans les dépenses de construction des nouveaux immeubles. Mais, en somme, d'une manière ou d'une autre, n'était-il pas le bailleur de fonds? Il est vrai qu'en confiant la tâche à l'université, le gouvernement pouvait plus facilement se laver les mains d'erreurs possibles? Et il avait alors tant de chats à fouetter.

2 (206)MR, 73 ans

Mort lente des institutions

Selon moi, l'idée des décideurs politiques, qui semblaient vouloir confier la formation des maîtres à l'université, était de faire disparaître la plupart des écoles normales privées dirigées par des religieux et religieuses. C'était la véritable révolution qui s'annonçait sous le gouvernement de M. Jean Lesage. C'était la sécularisation.

Un fait: J'ai entendu de mes propres oreilles dans une réunion à Québec lorsqu'un intervenant disait à un membre dirigeant: «Pourquoi ne fermez-vous pas les petites écoles normales? Faites une loi». Et il répondit: «Il faut plutôt les mettre dans des situations intenables et ainsi elles fermeront leurs portes d'elles-mêmes.» Mais les écoles normales à leur tour ont cédé le pas à l'université. *2 (109)FR, 72 ans*

Déjà les exigences pour entrer à l'école normale s'étaient accrues, la formation s'était allongée et les cours s'étaient enrichis. Les brevets C et B disparaissant, les petites écoles normales ne pouvaient plus durer. Déjà pour donner le brevet A, il fallait des centaines d'étudiants. Avec le programme FM, qui obligeait les écoles normales à recevoir les étudiants après l'institut (devenu le cégep), cette situation s'accentuait encore. La stratégie du Ministère était sans doute de rendre petit à petit, même les grandes écoles normales, à capituler devant des normes sans cesse croissantes.

2 (205)ML, 58 ans

Perte du pouvoir des religieuses

À ce moment là, comme religieuse, j'avais l'impression qu'il s'agissait d'une mainmise sur quelque chose d'alléchant et de bien organisé. D'ailleurs j'avais le souvenir assez récent de la mainmise sur les hôpitaux, ma soeur était supérieure à... et présidente

de.... On semblait en avoir assez de la supposée puissance des communautés religieuses et du clergé dans le domaine de l'éducation. Ça sentait un peu trop la religion comme dans les collèges classiques d'ailleurs. *2 (143)FR, 76 ans*

Soumission trop rapide des religieuses

La transition m'a semblé trop brusque et plusieurs écoles normales auraient dû continuer, du moins, une étude «locale» aurait dû présider à de telles décisions. Peut-être la réaction des communautés religieuses a été trop vite de soumission. Toutefois le retour de plusieurs enseignants des écoles normales au secteur public ou privé n'a pas été un mal. *2 (147)FR, 62 ans*

Adhésion au projet d'intégration

En dehors des intérêts politiques qui, sans doute, ont joué dans la réforme, notamment le battage publicitaire et la rapidité excessive des changements, la réforme avait comme bons effets, au plan de la formation des maîtres, de favoriser la coordination des types de formation et d'obliger les universités à assumer un rôle actif dans cette formation. L'entreprise était audacieuse mais, somme toute, positive. Jusque là, les universités s'étaient fort peu intéressées à la pédagogie et s'étaient fort peu préoccupées d'aider les écoles normales à se développer et à s'améliorer. La réforme allait les mettre dans le coup et, à mon avis, c'était une bonne chose.
1 (012)ML, 66 ans

L'université m'apparaissait alors comme un moyen de démonopolisation, d'extension de la pratique de l'enseignement et de la possibilité de la rendre accessible à différentes strates de la société. L'université possédait les ressources spécialisées et pouvait offrir le savoir tant aux plans humain, scientifique qu'au plan des valeurs de l'esprit. *2 (114)FR, 68 ans*

J'étais d'accord avec cette prise de position et j'ai personnellement contribué à ce mouvement de laïcisation. Il n'y avait plus de relève dans la plupart des communautés religieuses, la moyenne d'âge des religieux montait. Les cadres des écoles normales ne répondaient plus aux besoins des écoles secondaires et des cégeps en pleine expansion. *1 (008)MR, 57 ans*

Quant à moi, j'étais, en ce moment-là, je dirais, dans un état positif de changements, d'améliorer des situations, de faire tomber des murs. J'étais religieuse (je le suis encore) mais à ce temps, il n'y avait pas beaucoup d'ouverture. L'autonomie, la créativité, l'originalité, pas question! Il fallait marcher sur la même ligne que nos devancières. C'était difficile de sortir des sentiers battus. Avec une collègue, nous avons pu avancer, ouvrir des horizons nouveaux, créer un climat, etc.
2 (184)FR, 64 ans

Nécessité d'un changement

Je ne sais pas exactement si la décision prise était la bonne (l'université) mais une chose était certaine pour moi: un *changement* s'avérait nécessaire: la société avait changé, les jeunes étaient différents... et c'est comme si nous n'avions pas pris le courant de la modernité... j'entends comme institution privée... nous manquions de professeurs vraiment compétents et notre mentalité manquait d'ouverture, de vision, nous n'étions plus outillées pour former les maîtres de demain. *2 (146)FR, 63 ans*

Rejet du projet d'intégration

Le rapport Parent recommandait que la formation des maîtres soit de niveau universitaire, pas nécessairement qu'elle soit prise en charge par les universités existantes. Si on voulait rehausser le niveau de formation des étudiants-maîtres, on n'avait qu'à abolir le brevet B, le brevet A étant déjà l'équivalent du baccalauréat en pédagogie. On aurait très bien pu intégrer le système des écoles normales au réseau universitaire. Les professeurs de ces institutions étaient en général très bien qualifiés. Cette question a été très bien débattue auprès des fonctionnaires du gouvernement mais la partie était perdue d'avance. On a tout simplement balayé de la carte toutes les écoles normales de la province sans aucune considération. À ce moment-là, nous avions fait valoir que les universités n'étaient pas prêtes à prendre en mains la formation des maîtres de l'élémentaire et du secondaire. En effet, ce n'est pas en faisant des savants que l'on fait des enseignants. Nous prévoyions que le plus important de la formation serait négligé, à savoir la communication, et c'est ce qui arriva. *2 (209)FR, 63 ans*

Nous n'étions pas d'accord avec les décideurs politiques et nous aurions souhaité qu'ils permettent aux deux institutions, universités et écoles normales, de coexister. Peut-être que dans un dialogue ouvert, auraient-elles pu se donner des missions complémentaires fort appréciables? *2 (182)FR, 60 ans*

Pour l'élémentaire, non, car les communautés religieuses avaient le souci de former adéquatement les maîtresses qui se dévouaient dans les colonies. Elles assuraient un corps professoral difficile à recruter pour les écoles de rang, même si l'intégration des écoles de rang à l'école de village s'amorçait. *2 (180)FR, 76 ans*

Je ne crois pas que la formation des maîtres soit du ressort de l'université. Les maîtres et les docteurs qui enseignent à l'université, sont pour la plupart des spécialistes dans la recherche fondamentale, rares sont ceux qui ont enseigné... plusieurs sont de piètres pédagogues.

La formation des maîtres est une formation à acquérir avant le cours universitaire. L'étudiant qui entre au Département de l'éducation, devrait avoir acquis une certaine formation en didactique, formation qu'il perfectionnerait à l'université, par l'approfondissement de certaines disciplines plus importantes et plus fondamentales: comme la philosophie appliquée à l'éducation, la psychologie de l'enfant, de l'apprentissage, la pédagogie. De cette façon, l'étudiant guidé par de bons professeurs, pourrait apprendre à critiquer de façon judicieuse ses propres façons de faire dans l'enseignement. *2 (121)FR, 66 ans*

Je ne pouvais être entièrement d'accord avec cette décision, comme membre d'une congrégation enseignante qui avait formé des institutrices et des professeurs pendant vingt ans au moins et avait délivré 2562 brevets. Il nous a fallu sacrifier nos institutions pour donner de la clientèle à l'Université du Québec à Rimouski. Les phénomènes d'urbanisation et d'industrialisation reléguaient les écoles normales rurales qui ont joué un très beau rôle dans l'éducation dans le Bas-St-Laurent. Moi-même, notre communauté et les autres (Ursulines et Saint-Paul-de-Chartres) nous n'avions qu'à soutenir ce que l'on disait un progrès. Aucune revendication.

1 (005)FR, 69 ans

Je n'étais pas d'accord avec cette décision parce qu'on mettait dans un même jugement global écoles normales de filles et écoles normales de garçons.

On mettait de côté de façon cavalière les efforts de regroupement autour des écoles normales de garçons, regroupement appelé marché commun, qui avait augmenté la spécialisation à 27 crédits de concentration dans une matière c'est-à-dire déjà une année complète (la 16e) de niveau universitaire. La Fédération des écoles normales avait proposé de consacrer ce regroupement en faisant des centres de formation des maîtres qui auraient un rattachement avec les universités selon la forme d'un établissement associé.

1 (017)ML, 61 ans

J'étais en total désaccord avec ces décisions que l'on regretterait bientôt. Pour nous les religieuses, c'était à peine le début d'une certaine liberté d'expression sur ces questions brûlantes qui nous concernaient de très près... Seule la directrice avait droit de parole — en notre nom — et elle était déjà toute vendue à la grande réforme! Entre nous, c'était différent, nous nous posions beaucoup de questions qui restaient la plupart du temps sans réponse. Beaucoup de pessimisme, d'inquiétude quant à l'avenir dans le domaine de l'éducation.

Que faire? Les professeurs laïques étaient peu nombreux dans nos institutions religieuses, alors un projet de syndicat s'ébauchait à ce moment. Avec deux laïques et une autre religieuse j'avais accepté d'aller à l'école normale de Sherbrooke dirigée par les sœurs du Sacré-Cœur pour discuter de ces questions. L'accueil a été chaleureux mais les événements se sont précipités. Le projet n'a pas vu le jour!

2 (143)FR, 76 ans

Positions nuancées

Tout en n'étant pas en désaccord profond avec une telle vision, il me semblait que le fait que la formation des maîtres soit à l'école normale comportait certains avantages qu'il ne fallait pas balayer du revers de la main, soit par exemple:

— le regroupement dans une même institution d'étudiants appelés à œuvrer dans une même profession. Le passage à l'université comportait le risque de disperser les étudiants dans différentes facultés;

— l'accent mis sur la pédagogie, la didactique et les stages pratiques, notamment pour les étudiants qui se destinaient au niveau primaire;

— la connaissance et l'évaluation personnelle des candidats et de leur aptitude à l'enseignement;

— la présence d'écoles normales dans plusieurs villes du Québec, ce qui n'était pas le cas des universités.

Par contre, l'université m'apparaissait plus apte que l'école normale en ce qui a trait à l'approfondissement des connaissances et à la recherche et j'étais conscient que l'université pouvait elle aussi offrir, si elle le désirait, les avantages que je notais pour les écoles normales. L'École polytechnique et l'École des hautes études commerciales affiliées à l'Université de Montréal en constituaient déjà la preuve au plan du regroupement d'étudiants dans un même champ de discipline.

Autre point important en faveur de l'université: l'équilibre des exigences de base pour tout(e) futur(e) enseignant(e), soit le niveau du baccalauréat, comparativement aux disparités des différents types de brevets.

Malgré tout, comme plusieurs membres du personnel à l'emploi des écoles normales, j'aurais cependant souhaité à l'époque une solution du type École polytechnique ou École des hautes études commerciales qui aurait eu le mérite de garantir tous les avantages reconnus tant pour l'université que pour l'école normale.

1 (021)ML, 55 ans

Consciente de l'évolution de la société et du monde de l'éducation, j'étais déjà gagnée à l'idée d'un «centre pédagogique». Quand j'ai eu à me prononcer sur le choix de l'université, j'ai fait connaître mes appréhensions. Quant à la *sélection*: Saura-t-on détecter les personnalités de vrais maîtres dans le grand tout universitaire?

Quant à la *préparation*: Je reconnais à l'université de par son autorité, le droit et le devoir de préparer des comptables, des ingénieurs, des scientistes, mais les sciences de l'éducation y gagneront-elles? Le futur maître, informé de toutes les belles théories, saura-t-il s'ajuster à la réalité concrète d'une classe? Le milieu universitaire saura-t-il ouvrir le futur maître à tous les aspects de sa tâche d'éducateur, de formateur, y compris l'aspect culturel, spirituel?

Quant à la *formation pratique*: Les stages, tels qu'organisés, sauront-ils avantageusement remplacer la «classe d'application» où l'étudiant était vraiment suivi et aidé tout au long de son cours?

La période de probation de deux ans, érigée par la Faculté, vise à permettre au candidat de se connaître et de se faire connaître. Est-ce vraiment la formule idéale? Et si le candidat est jugé inapte à l'enseignement, il subira un sérieux retard pour une réorientation.

2 (173)FR, 81 ans

D'accord, *oui*, partiellement, parce que l'éducation allait se réveiller, bouger, sortir de la léthargie et de la routine pour s'émanciper, s'ouvrir à tous. Du même coup, la formation des maîtres devenait accessible aux laïcs, en général.

D'accord, *non* parce que congédiement à peine poli des communautés religieuses, en service presque bénévole depuis 300 ans dans l'éducation, au pays. Aussi parce que

mainmise de l'État sur la formation des maîtres, par le biais du ministère de l'Éducation. Ainsi, les enfants adoptés par l'État sont désormais confiés aux maîtres de l'État; les maisons d'enseignement, produits de l'Église et de la famille dans la société, deviennent les manufactures de l'État; les maîtres, à vocation presque «bénévole» du passé, sont désormais des fonctionnaires salariés; l'enseignement devient instruction pure et technique sèche, laissant aller l'éducation réelle. La «vocation» d'enseignant se mutait en métier bien rémunérateur. *2 (132)FR, 77 ans*

L'université mal préparée

J'étais d'accord avec le ministère de l'Éducation de confier à l'université le soin de former les maîtres. Sauf qu'il fallait d'abord penser à recycler les formateurs et leur donner la chance sans pénalité aucune d'aller se chercher un supplément de formation en pédagogie. Tel ne fut pas le cas, sauf de très rares exceptions. Ce qui s'est vraiment passé, c'est qu'à mon sens, on est allé trop vite. Les universitaires étaient prêts à donner une formation académique adéquate aux futurs maîtres mais *incompétents* (en très grande majorité) pour assurer une formation pédagogique indispensable à quelqu'un qui devra oeuvrer auprès des jeunes de l'élémentaire et du secondaire. Ce qui a eu comme conséquence d'amener dans nos institutions d'enseignement des enseignants dont on ne pouvait garantir la compétence pédagogique. *3 (018)ML, 55 ans*

De grandes écoles professionnelles

J'étais d'accord avec un regroupement important des écoles normales en cinq ou six grands centres de formation de maîtres affiliés aux universités existantes. Autrement dit, je favorisais la création de grandes écoles professionnelles dont la *seule* préoccupation aurait été la formation des maîtres. *2 (212)MR, 55 ans*

Refus de revendiquer

D'ailleurs, les communautés religieuses se sont toujours refusé à une résistance concertée en vue de revendiquer des droits. *2 (182)FR, 60 ans*

Ma situation de simple professeur et ma courte expérience dans le domaine ne me permettaient pas de poser des gestes effectifs ni de prendre position de façon directe. *2 (169)FR, 72 ans*

Impossibilité d'intervenir

J'étais donc en accord avec cette décision mais, étant donné mon état de vie, je ne pouvais en parler que dans mon milieu. Le livre du frère Untel fut bien accueilli et commenté. *2 (125)FR, 64 ans*

Les jeux étaient faits

J'ai participé à des réunions où on discutait des changements importants; mais les jeux étaient faits et déjà les structures universitaires étaient en formation pour contrôler la formation des maîtres. *2 (138)FR, 73 ans*

J'étais bien d'accord pour une amélioration de la préparation à l'enseignement. Je me suis démenée afin de pouvoir avoir un brevet A dans notre école, peine perdue [en région en Gaspésie]. *2 (199)FR, 68 ans*

Cette période qui a préparé la restructuration de la formation des maîtres a été nébuleuse et reste nébuleuse. Il me laisse l'impression que tout a été élaboré à notre insu. Les plans se bâtissaient sans que nous y participions activement. Est-ce à cause de notre travail quotidien trop accaparant? Ou bien étais-je trop aveugle?

À mon avis, le réseau des écoles normales avait beaucoup progressé dans la formation des maîtres, particulièremenrt au brevet A. [...] Si l'étudiant s'orientait vers le secondaire, un éventail d'options s'offrait avec sujet majeur et sujet mineur ou concentration, éventail enrichi par un consortium des écoles normales de Montréal et des environs.

Pour mener à bien l'opération renouveau, le ministère de l'Éducation avait mis sur pied «la Mission» comprenant plusieurs membres des écoles normales. On avait «préparé» les personnes avant de lancer l'opération. À Montréal, on a reçu le personnel des écoles normales par petits secteurs. Était-ce pour affaiblir nos forces ou écouter mieux nos arguments? Nos confrères de la Mission étaient «programmés». J'avais demandé à l'un d'eux l'objectif exact de la rencontre: la survie ou la mort? Après une réponse muette, il a demandé de changer de côté de table pour être avec nous. Mais aucun de nos arguments ou de nos propositions ne semblait avoir assez d'intérêt pour être retenus: les jeux étaient faits. Nous étions là pour la forme. *2 (165)FR, 70 ans*

Inutilité de l'action

J'étais plus ou moins d'accord avec les décisions venant du ministère de l'Éducation. Mais je ne me souviens pas avoir posé de gestes pour manifester mon désaccord, vu qu'avec le gouvernement il ne semblait pas y avoir grand chose à faire pour être écouté. *2 (154)FR, 56 ans*

Étant dans une école sous la tutelle du ministère de l'Éducation, nous n'avions pas grand chose à dire et à faire relativement aux changements. *2 (141)FR, 74 ans*

Membre de la mission d'intégration

J'ai été membre de la «mission d'intégration des écoles normales aux universités». Je n'ai eu que très peu d'influence dans ce groupe de travail car les dés semblaient pipés d'avance. Le bébé (Université du Québec) était sur le point de naître, il fallait un prétexte: l'intégration de la formation des maîtres. Par ailleurs, les pressions (et lobbying) des professeurs des écoles normales d'État à Montréal ont hâté l'intégration.

Quand on veut une place au soleil... et une sécurité d'emploi dans le giron prestigieux d'une université!

2 (212)MR, 55 ans

Stratégie des religieuses enseignantes

Lors d'une rencontre avec le ministre de l'Éducation de l'époque, monsieur Paul Gérin-Lajoie, les supérieures majeures des congrégations enseignantes m'avaient demandé d'exposer mes vues sur la question. Malgré les difficultés de sélection à prévoir, il me semblait qu'on devait conserver les écoles normales des grands centres, surtout celles qui avaient progressé. Pour cela, pourquoi les congrégations religieuses féminines ne regrouperaient-elles pas leurs forces pour continuer la formation des enseignants (au niveau préscolaire et élémentaire) selon une philosophie chrétienne de l'éducation renouvelée et plus conforme à une saine démocratisation de l'enseignement?

2 (207)FR, 71 ans

Survie et université d'État

Nous avons tenu le coup en élaborant un plan de développement de l'école normale Laval et en l'appliquant de façon drastique. L'école est devenue mixte, nous avons ouvert des sections pour la formation des maîtres de la maternelle, de l'élémentaire, des métiers et du secondaire. Le nombre d'étudiants a triplé en trois ou quatre ans. Les normes du Ministère quant au nombre de professeurs par étudiant étaient désastreuses pour assurer un enseignement de haut niveau. Nous avons fait appel à des coopérants français. De deux ou trois nous sommes passés à une dizaine de coopérants. Nous avons pu ainsi répondre aux exigences que nous nous étions fixées.

Notre ambition comme école normale était de garder la formation des maîtres de la maternelle, de l'élémentaire et du premier cycle du secondaire. Du côté de la maternelle, nous avons développé la formation en psychologie ainsi que dans les arts (arts plastiques et musique). Du côté de l'élémentaire, nous avons fait un effort du côté de la pédagogie ainsi que dans le domaine de l'enseignement du français et des mathématiques. Du côté du secondaire, un grand effort a été fait du côté des didactiques correspondantes aux diverses disciplines enseignées (français, histoire, géographie, mathématiques, biologie, chimie, physique, etc.).

Quant à la formation des maîtres pour le second cycle du secondaire nous croyions qu'elle pourrait se faire à l'université. En effet, à notre avis, l'enseignant à ce niveau devait avoir un bac (nous disions alors une licence) dans une discipline donnée et une formation pédagogique. Dans ce but nous prônions la mise sur pied d'une université d'État qui devait être présente dans les principales villes du Québec et qui assumerait cette fonction.

2 (205)ML, 58 ans

Lutte au sein de la FEN

Membre de la Fédération des écoles normales, j'ai essayé, avec les autres principaux, de faire des revendications, de parler des expériences pédagogiques et didactiques très valables qui se faisaient dans nos écoles (v.g. Projet Repères, Semea, etc.). Nous

aurions voulu que ces changements soient moins radicaux et plus graduels, que la formation des maîtres du primaire soit laissée aux écoles normales que nous croyions plus aptes que les universités à remplir cette tâche. Il fallait donner tant d'attention à *chacun-e* des futur-es enseignant-es.

2 (183)FR, 65 ans

Artisan du regroupement et de la collaboration intercommunautaire

J'ai quitté direction et enseignement à l'école normale... en août 1959 pour prendre charge de la province religieuse de... des frères de...

Pendant six ans, en collaboration avec mes collègues provinciaux des autres communautés enseignantes de frères, nous nous sommes préoccupés de jouer, en tant que corps intermédiaire particulièrement au fait de la situation scolaire du Québec et d'ailleurs au Canada ou aux États-Unis, un rôle à la fois critique et ouvert face aux évolutions engendrées par le rapport Parent et la mise en place du ministère de l'Éducation.

À titre de président de la Fédération des frères éducateurs du Canada jusqu'en juin ..., j'eus l'occasion entre autres, de favoriser la concertation des communautés enseignantes pour mettre sur pied les deux campus de formation des maîtres aujourd'hui connus sous les noms de CAMPUS NOTRE-DAME-DE-FOY à Cap-Rouge et COLLÈGE MARIE-VICTORIN à Montréal.

Au début, chacune de ces institutions pouvait regrouper près de 500 religieux éducateurs qui y trouvaient un milieu exceptionnel pour la préparation de leur carrière éducative.

L'évolution sociale du Québec des années 1960-1970 et après, est marquée par un phénomène de dénatalité, en contraste évident avec les décennies précédentes. Les congrégations religieuses masculines et féminines jusqu'alors florissantes ont subi inévitablement une baisse marquée de leurs effectifs.

Résultat: moins de scolastiques à former dans les deux scolasticats de Montréal et de Québec. Qu'à cela ne tienne, la formule de collaboration intercommunautaire était devenue un exemple et un modèle pour la société québécoise. Les communautés enseignantes qui l'avaient élaborée et réalisée y trouvèrent l'occasion et la capacité de prendre ensemble les virages nouveaux que le ministère de l'Éducation imposa à la formation des maîtres.

2 (203)MR, 68 ans

Survie jusqu'à la mort

Pour tenir le coup, le moins mal possible, on a maintenu l'Institut pédagogique — l'école normale qui était vraiment à point — durant toutes les phases de sa transformation, jusqu'en 1974, avec le concours des religieuses déjà spécialisées dans l'une ou l'autre des disciplines. Il n'y avait rien d'autre à faire que de voir partir la dernière école normale.

2 (132)FR, 77 ans

Présentation de mémoires

Nous avons préparé un mémoire ou deux! L'administration générale de la Congrégation de Notre-Dame n'a pas jugé que la communauté pouvait maintenir un niveau universitaire.

2 (162)FR, 68 ans

Soutien de l'action contre l'intégration à l'université

Soutien aux élèves de l'école normale dans leur campagne pour sensibiliser la population du comté à la nécessité de garder l'école normale ouverte.

2 (128)FR, 66 ans

Refus de démissionner ou de gémir

Personnellement, je n'ai pas consenti à démissionner ou à gémir. J'avais de l'enthousiasme et du goût pour faire progresser ces futures enseignantes. Je n'entendais pas être vaincue ou écrasée. Ce renouveau, je me sentais capable d'y participer personnellement en faveur des élèves. Je vivais la démocratisation de l'enseignement en acceptant toute fille qui désirait devenir enseignante.

À ce moment-là, l'évolution technologique n'était pas entrée encore en haut lieu pédagogique. J'avais une foi ferme dans la valeur de la personne qui, si elle se donnait une formation forte et unifiée, pourrait traverser cette révolution qui nous menaçait.

À mesure que sortaient de presse les volumes du rapport Parent, nous essayions de comprendre leur point de vue. Ces idées m'apparaissaient en conformité avec l'évolution de la société. Nos effectifs religieux diminuaient, vieillissaient.

Je n'ai pas senti le besoin de dénigrer, de combattre. Je me disais que si les institutrices étaient des femmes aux convictions solides et avec une compétence à point, elles pourraient toujours accomplir une véritable oeuvre de formatrice de la jeunesse, en dépit des nouvelles structures. Beaucoup de ces normaliennes sont devenues des chefs de file dans l'éducation et n'ont pas sombré dans le «laïcisme» que d'aucuns redoutaient. En un mot, j'ai tenu bon, j'ai évolué et j'ai essayé d'aider les personnes à évoluer personnellement.

2 (108)FR, 77 ans

Témoins de la fermeture de 13 institutions

J'ai vu la fermeture des 13 écoles normales que la congrégation de Notre-Dame avait fondées. Quelques-unes n'ont duré que cinq ans; d'autres avaient une réputation acquise le long de 20-30-50 ans et plus.

2 (162)FR, 68 ans

Transformations prévues

Bien sûr, je favorisais la diplômation universitaire des futurs maîtres, mais je craignais qu'en intégrant simplement cette formation aux universités, elle ne soit pas reconnue comme une priorité et une préoccupation de la part des recteurs et doyens.

En confiant la formation des maitres à un département ou à un module, on l'a mise sur le même pied que n'importe quelle autre formation universitaire.

2 (212)MR, 55 ans

Je prévoyais que l'enseignement aurait été nourri par la recherche et par le contact avec le milieu, ce qui n'est pas toujours le cas. *1 (011)FR, 64 ans*

Sur le plan culturel, le passage à l'université obligeait à une ouverture plus vaste et à une créativité plus poussée. *1 (003) FR, 64 ans*

Des enseignants mieux préparés à relever les défis d'excellence que requiert l'enseignement au primaire et au secondaire. *1 (006)FR, 61 ans*

Mes attentes (en termes d'objectifs):

1) Faciliter la formation des maitres compétents au niveau du bac.

2) Encourager à des études supérieures (maitrise et doctorat) et à la recherche.

3) Créer un climat de collaboration entre les diverses disciplines et professions intéressées de près ou de loin aux sciences de l'éducation. Je pensais que l'université était le lieu privilégié pour une telle collaboration — (*Je me trompais profondément*).

1 (010)ML, 69 ans

Métier enseignant moins emballant

Mais il était facile à prévoir que le métier d'enseignant serait moins emballant. On ne s'engage pas de la même manière envers 30 étudiants qu'on suivait au jour le jour et qu'on connaissait très bien, qu'on peut le faire avec 150 jeunes dont on devient responsable presque subitement. Tout est allé trop vite. On s'est lancé dans la réforme sans avoir eu le temps de s'y préparer. *2 (126)FR, 61 ans*

Perte du lien avec le milieu

Je me demandais comment l'université pourrait donner aux nouveaux maitres du primaire et du secondaire une formation adaptée aux milieux d'où ils viennent ainsi qu'aux milieux qui les attendent. Nos écoles normales étaient sûrement plus proches des réalités du milieu social, familial ou scolaire, à cause de leur dispersion dans les régions. Dans ces écoles normales, à dimensions humaines, régnait un esprit familial entre les étudiantes, entre celles-ci et les professeurs. La collaboration entre l'école normale et l'école primaire ou secondaire du milieu était possible et combien importante, surtout pour l'enseignement pratique, particulièrement lors des stages.

2 (102)FR, 72 ans

Dépersonnalisation

Mon opinion en ce temps-là était qu'en centralisant l'enseignement on le dépersonnaliserait. Je me souviens aussi avoir craint que les milieux ruraux soient

défavorisés quant à la profession d'enseignant. Cette crainte était surtout due au fait que j'enseignais dans des écoles normales rurales. *2 (116)FR, 61 ans*

Poursuite de la réforme des écoles normales

«J'ai vécu avec bonheur cette évolution [parlant de la réforme de 1953-1954] qui tendait à établir un sain équilibre entre culture académique plus poussée et meilleur apprentissage du métier d'éducateur. Aussi, quand nous sont parvenues les premières rumeurs du transfert de la formation des maîtres à l'université, j'ai d'abord pensé que l'évolution suivait la même trajectoire: recherche d'une culture intellectuelle plus poussée et formation professionnelle plus riche. *2 (210)FR, 77 ans*

Équilibre grands centres-périphérie

On voulait des maîtres *plus instruits*. Dans les grands centres, il y avait une préparation des maîtres très valable de niveau brevet A et une formation adéquate à mon avis. On voulait des maîtres *plus spécialisés* ce qui était bien. Cependant, cette spécialisation aurait pu se faire sans jeter à terre un réseau d'écoles de grande valeur au point de vue formation personnelle et pédagogique. *2 (199)FR, 68 ans*

Mise au rancart des religieux

Tel que prévu, ce fut le chahut, le déséquilibre, le «no where»; la mise de côté, à peine voilée, du corps enseignant religieux; la mise au rancart de la prière, de l'enseignement religieux, ou presque, au bénéfice de la morale naturelle. [...]

La religion a basculé; l'atmosphère quasi familiale s'est transformée en odeur d'usine, de manufacture; elle est polluée. Les étudiants «numérotés» sont abandonnés à des professeurs inconnus multiples, dans des usines immenses. Des professeurs indifférents devant des élèves égarés, perdus, parce que non préparés au système. *Par contre*, il y a des *avantages* aussi: [...]

Enseignement de calibre universitaire; ouverture à la recherche, à l'expression personnelle, aux techniques nouvelles de communication en éducation. Années de probation pour l'entraînement pédagogique des maîtres. Spécialisation des maîtres en relation avec l'enseignement futur de ceux-ci. *2 (132)FR, 77 ans*

Bénévolat des religieuses

Je savais depuis longtemps que l'université n'attachait pas beaucoup d'importance à la pédagogie et à la didactique. L'université ne pouvait organiser le suivi des stages d'enseignement comme nous le faisions parce que le nombre de nos élèves était limité. Où prendre et comment payer tout le personnel nécessaire? Il fallait la gratuité des religieuses pour accomplir ces tâches. *2 (183)FR, 65 ans*

Chapitre 5

La trajectoire professionnelle

La deuxième partie du canevas visait à cerner la trajectoire professionnelle accomplie par les formateurs de maîtres touchés par notre enquête. Nous voulions cerner comment l'abolition des écoles normales et le transfert de la formation des maîtres à l'université avait modifié leur trajectoire personnelle et professionnelle. Nous voulions comprendre sous quelle forme l'histoire individuelle et l'histoire sociale se rencontrent au moment d'une transformation importante de notre système éducatif. Nous tentions donc de mettre en rapport les démarches individuelles avec les contingences structurelles liées au contexte particulier de cette réforme.

Dans le cas des personnes intégrées, nous voulions qu'elles nous racontent comment s'était effectué le transfert de la formation des maîtres aux universités. Quelles étaient les démarches accomplies en vue de leur intégration ainsi que les conditions et les exigences à remplir pour pouvoir accéder à l'université? Enfin, nous leur demandions de nous décrire les étapes qui ont marqué le processus d'adaptation ou d'insertion sociale et professionnelle dans leur nouveau milieu de travail.

Les professeurs d'écoles normales non intégrés devaient expliquer les motifs qui les avaient incités à cesser d'oeuvrer comme formateur de maîtres après l'abolition de leur institution. Était-ce une décision personnelle? Des facteurs extérieurs avaient-ils motivé leur choix? Tout comme les professeurs intégrés, nous leur demandions de raconter leur itinéraire professionnel et

de décrire les démarches accomplies, les exigences de leurs nouvelles fonctions ainsi que le processus d'adaptation ou de réinsertion professionnelle et sociale qu'ils ont dû vivre.

Le volet relatif à la trajectoire professionnelle des représentants du troisième groupe s'intitulait *L'arrivée de la formation des maîtres dans votre institution*. Ces professeurs d'universités avaient assisté à l'arrivée des professeurs et des élèves-maîtres issus des écoles normales récemment abolies dans leur département ou faculté. Dans un premier temps, disait le texte même du canevas «Nous aimerions savoir quelle a été votre réaction à l'égard de ces nouveaux partenaires, collègues et étudiants-maîtres? Étiez-vous en faveur de cette intégration? La redoutiez-vous? Quels problèmes particuliers a-t-elle pu poser et quelle atmosphère a été créée par cet événement?» Ils devaient en outre décrire les rapports établis avec les nouveaux arrivants, qu'ils soient élèves-maîtres ou encore professeurs. Nous voulions également savoir dans quelle mesure les changements apportés par la réforme avaient eu un impact sur leur cheminement de carrière, leur rôle de formateur ou encore, leur place à l'université. Néanmoins, l'objet restait le même: tenter de mettre en rapport les démarches individuelles avec les contingences structurelles liées au contexte particulier de la réforme.

LE PROCESSUS D'INTÉGRATION: LA MAGIE DU DIPLÔME

Le processus d'intégration aux universités apportait des transformations fort importantes pour le corps enseignant responsable de la formation des étudiants-maîtres. La première conséquence de l'intervention universitaire touchait en effet la certification de cette frange du corps enseignant de qui on exigeait dorénavant le doctorat. Cette norme renversait en quelque sorte complètement les critères d'embauche reliés à la carrière des formateurs de maîtres. Auparavant, les professeurs d'écoles normales devaient avoir une expérience concrète du milieu scolaire primaire ou secondaire pour pouvoir enseigner à l'école normale. À la suite du rapport Parent, la qualification des maîtres s'établit sur des bases totalement différentes. Dans les universités à charte limitée, le rapport prévoit qu'au moins le tiers des professeurs possèdent le doctorat ou l'équivalent. Quant aux autres enseignants, ils doivent avoir complété la scolarité de doctorat et être en rédaction de thèse[1]. En outre, ils doivent être des spécialistes des différentes sciences de l'éducation, tout en ayant, *si possible* de l'expérience dans l'enseignement[2]. *On assiste donc à un renversement total de perspective par rapport à l'ère des*

écoles normales où l'expérience, et non pas le diplôme, représentait le critère principal de sélection. Ceux qui ne possédaient pas le niveau de qualification exigé par la réforme se voyaient dans l'obligation de quitter la formation des maîtres ou bien de se perfectionner.

Au fil de nos récits, nous avons le cas de quelques individus, qui, sentant venir le vent de la réforme, se sont empressés d'aller «chercher un doctorat» afin d'être compétitifs le moment venu. D'autres, pourtant prévoyants, se sont lancés à tête perdue dans un parcours du combattant ardu et épuisant pour arriver en bout de route surpassé par un concurrent plus qualifié. Ce ne fut pas facile, pour des professeurs d'expérience, de se voir refuser un poste à l'université parce que leur formation était insuffisante. Les plus chanceux bénéficiaient du protocole d'entente qui ne touchait néanmoins que les professeurs d'écoles normales d'État.

LE PROTOCOLE D'ENTENTE DES PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES D'ÉTAT

En vertu d'une entente avec le gouvernement, les anciens professeurs d'écoles normales d'État pouvaient parfaire leur formation tout en bénéficiant éventuellement de bourses d'études. Ils pouvaient, en outre, se prévaloir d'un congé non payé pour prendre leur décision ou encore, pour améliorer leur qualification. Aux personnes qui ne désiraient pas suivre cette voie, le ministère de l'Éducation s'engageait à les intégrer dans la fonction publique: ils conservaient tous leurs privilèges et droits acquis et recevaient un salaire équivalent à celui d'un professeur d'écoles normales. Enfin, le protocole d'entente prévoyait que tout professeur intégré à l'université pouvait en tout moment revenir à la fonction publique. Fort avantageux, le protocole ne touchait néanmoins que les professeurs d'écoles normales d'État. Tous les autres formateurs de maîtres, en l'occurrence les religieuses et religieux enseignants des écoles normales privées, ne pouvaient profiter de cette mesure.

L'exigence du doctorat détournera de l'université plusieurs enseignants qui se sentent insuffisamment préparés pour aspirer à une telle carrière. Cela touche particulièrement celles et ceux qui ne pourront profiter des avantages reliés au protocole d'intégration. Pour d'autres, lancés dans ce qui fut appelé la course aux diplômes, la tâche est trop ardue. Ils abandonnent en cours de route, épuisés ou sollicités par d'autres occupations.

UNE INTÉGRATION SOUS LE SIGNE DE LA FACILITÉ

Par contre, pour plusieurs professeurs intégrés, le transfert à l'université s'effectuera en douceur. Parmi les raisons qui expliquent cette transition plutôt aisée, signalons que bon nombre d'entre eux avaient déjà le niveau de qualification requis. Un professeur intégré nous parle d'ailleurs de la «magie qu'avait un doctorat aux yeux du comité de sélection».

Le processus d'adaptation sociale et professionnelle semble moins douloureux pour ceux et celles qui retrouvent d'anciens collègues au sein de leur nouvelle institution d'adoption. Intégration facilitée aussi pour le personnel des écoles de type universitaire qui avait déjà acquis une certaine expérience d'enseignement dans le milieu. Dans ce cas, l'intégration signifiait tout au plus un simple changement d'employeur. N'oublions pas cependant que ce changement de trajectoire fut, pour la plupart des répondants, imposé et non choisi.

La majorité des personnes qui furent immédiatement sollicitées par l'université ont accepté l'offre qui leur était faite, même au prix d'un perfectionnement long et exigeant. Il en est d'autres qui, quoique qualifiés et acceptés, refuseront le poste universitaire. Ces religieuses enseignantes à qui on propose de prendre la direction d'une école primaire ou secondaire ou d'accomplir des tâches administratives dans la communauté expliquent leur non-intégration par l'obéissance à leur supérieure. Même muni de son doctorat, cet autre professeur à qui l'on offre le transfert à l'université préfère explorer l'univers de l'édition.

L'obédience religieuse est la plupart du temps acceptée sereinement. Néanmoins, quelques-unes sacrifieront leurs aspirations personnelles pour répondre aux besoins de la collectivité religieuse. Ainsi, une religieuse qui désirait faire une maîtrise abandonne devant les demandes de sa supérieure. Pour les mêmes raisons, une autre renonce à l'intégration, même si ses qualifications sont suffisantes. Une informatrice qui venait de signer son contrat doit le résilier pour assumer une responsabilité qui lui est confiée dans une école de sa communauté. Rappelons que nous sommes à l'époque de la raréfaction du personnel religieux dans les écoles.

UN PROCESSUS D'ADAPTATION DIFFICILE

Pour une fraction du personnel intégré aux universités, le processus d'adaptation ne se fait pas sans heurts. Certains professeurs d'écoles normales ressentent avec peine ce qu'ils considèrent comme le mépris des universitaires envers les formateurs de maîtres issus des écoles normales. Bien avant que l'intégration ne soit annoncée officiellement, ils disent avoir eu l'impression que l'on ne les considérait pas aussi compétents que les autres formateurs de maîtres. Au temps de l'entente d'équivalence entre le brevet A et le baccalauréat en pédagogie, plusieurs professeurs d'écoles normales sentirent que leur compétence mais surtout leur formation étaient sérieusement remises en cause, voire dévalorisées. À la suite de l'intégration, un interlocuteur parle de la rivalité intense au sein de l'université entre deux corps d'enseignants: les professeurs des départements centrés sur les matières, et ceux en provenance des écoles normales d'État «qui leur semblaient étrangers et mêmes incompétents: les maîtrises et doctorats des professeurs d'écoles d'État étaient à leurs yeux beaucoup moins valables que les leurs». En effet, un doctorat complété par un professeur d'écoles normales n'avait pas la même valeur aux yeux de ses collègues universitaires, nous révèle cet autre récit empreint de tristesse et de désillusion. Le personnel non intégré ressentira, quoique de loin, ce que plusieurs qualifieront de «mépris de la pédagogie» de la part des universitaires. Ce sentiment sera confirmé par un universitaire présent au moment du transfert qui constate l'arrogance de certains de ses collègues envers les nouveaux arrivants.

À cet égard, il existe un fossé entre deux conceptions pratiquement opposées de la compétence professionnelle. Lorsque nous avons demandé à nos interlocuteurs de nous parler de la formation qu'ils avaient reçue avant de débuter leur carrière à l'école normale, plusieurs ont alors énuméré les diplômes obtenus depuis leur sortie de l'école normale. Dans la plupart des cas, il s'agissait d'une formation complémentaire en psychologie, didactique et pédagogie. À l'énumération quelquefois exhaustive de leurs certificats et attestations, ce qui illustre à merveille le phénomène de perfectionnement professionnel incessant auquel plusieurs formateurs de maîtres se sont soumis durant leur carrière, certains ajoutent l'expérience professionnelle acquise au primaire et au secondaire. Est-il utile de rappeler ici que, selon notre enquête, 94 % des formateurs de maîtres avaient acquis de l'expérience dans l'enseignement avant le début de leur carrière à l'école normale. Si, à la limite, leur formation pédagogique n'était pas très importante en termes de certification officielle sanctionnée par des diplômes universitaires, et encore, cette affirmation serait-elle à vérifier, l'expérience acquise dans les écoles tenait lieu, à leurs yeux, de formation de nature psychopédagogique.

Pour les professeurs qui avaient fait carrière à l'école normale, la compétence se mesurait souvent à la jauge de l'expérience acquise et non en fonction des diplômes obtenus. Inversement, les administrateurs du milieu universitaire considéraient souvent en premier lieu le niveau de qualification des candidats. La confrontation de ces deux points de vue est particulièrement bien illustrée dans certains récits autobiographiques. Un membre du comité de sélection raconte comment, en plus des exigences officielles de «diplômation» très élevées (en général le doctorat), le comité s'était donné des critères officieux afin d'éviter l'embauche de formateurs de maîtres trop empreints de ce que le récit appelle «une approche moralisante et moralisatrice» qui semblait l'apanage des professeurs d'écoles normales. Le même informateur poursuit en expliquant que son université voulait à tout prix effectuer une rupture avec l'ère des écoles normales. On voulait ainsi éviter que ne soit propagée la mentalité normalienne à l'université, car elle était contraire, selon certains, à l'«idéologie scientifique».

Le mépris ressenti par plusieurs professeurs non intégrés reposait ainsi sur des bases concrètes. Un autre professeur d'universités parle de la condescendance, du dédain voire de l'arrogance de ses collègues envers les nouveaux arrivants. Heureusement quelques-uns n'ont pas vu chez leurs nouveaux confrères «une horde de païens» puisqu'ils connaissaient le milieu de l'école normale pour y avoir déjà enseigné.

Si plusieurs professeurs d'écoles normales ont eu l'impression d'être profondément méprisés par leurs collègues universitaires, pour d'autres, l'animosité à leur endroit provenait d'une autre source, l'envie. Selon un répondant, les bénéficiaires du protocole d'intégration suscitaient la jalousie d'une partie des professeurs d'universités qui se sentaient lésés par rapport aux «privilégiés» des écoles normales. En effet, les conditions salariales, la permanence, la possibilité de se perfectionner qu'avaient obtenus les professeurs d'écoles normales d'État syndiqués qui, ne l'oublions pas, seront les premiers enseignants considérés comme des employés de l'État, paraissent faire rougir d'envie même des universitaires chevronnés[3].

Le processus d'intégration et, plus particulièrement l'adaptation qui s'en suivit, furent si difficiles dans certains cas que plusieurs professeurs d'écoles normales quitteront d'eux-mêmes l'université. L'un d'entre eux abandonne la formation des maîtres lorsqu'il constate qu'il ne peut réaliser son rêve: instituer une collaboration inter-professionnelle entre pédagogues, professionnels de la santé et psychologues, rêve devenu irréaliste selon lui. Il décide de s'intégrer dans un autre département n'ayant plus aucun rapport avec la formation des maîtres. L'échec de son intégration est attribuable, selon lui, autant à des facteurs personnels qu'aux contraintes de son nouveau milieu de travail. Il constate avec regret que l'intégration a beaucoup plus

contribué, pour certains, à la réalisation de leurs ambitions professionnelles qu'à l'avancement du projet de formation des maitres tel qu'il était conçu à l'origine et auquel il adhérait.

L'atmosphère qui règne à l'université, son gigantisme, la dispersion des lieux de formation, la diversité et la provenance hétéroclite du corps enseignant en désorientent quelques-uns qui semblent, par moments, regretter l'unité, la chaleur, l'intimité que leur procurait l'école normale. Intégré à un département de sciences de l'éducation où il doit côtoyer sociologues, philosophes, ex-religieux et psychologues, mais peu de pédagogues véritables, un professeur d'écoles normales décide de sortir de cette «jungle» en acceptant un poste administratif.

Dans certains cas, l'appartenance à une communauté religieuse rendait le processus d'intégration à l'université particulièrement difficile à vivre. Une religieuse raconte que, à la suite d'une demande de ses collègues d'abandonner l'habit religieux, elle préféra quitter l'université, se refusant à tout compromis sur cette question. Pour quelques «survivants de l'intégration», l'expression même de l'un de nos informateurs, l'expérience se révéla fort positive. Ils se rappellent avec bonheur cette période exaltante de leur vie.

LES RAISONS DE LA NON-INTÉGRATION

Plusieurs raisons expliquent la non-intégration à l'université d'une bonne partie des personnes qui ont répondu à notre enquête. Parmi celles-ci, l'obédience religieuse est sûrement la plus importante. De nombreuses religieuses enseignantes écrivent que c'est à la demande de leur supérieure qu'elles se sont dirigées vers une autre trajectoire professionnelle. L'administration de la communauté et l'enseignement au primaire, secondaire et collégial figurent parmi les réorientations les plus fréquentes chez le personnel non intégré des communautés religieuses enseignantes féminines. Les religieuses enseignantes réintègrent le plus souvent une école privée dirigée par leur communauté. La fermeture de plusieurs écoles normales favorisera l'essor des établissements privés, les anciennes institutions de formation de maitres se vouant dorénavant à cette nouvelle tâche.

Néanmoins, d'autres religieuses ne dédaigneront point l'enseignement public, certaines trouvant même emballante l'expérience des polyvalentes, bien qu'apprivoisée à un âge relativement avancé. À cet égard, la capacité

d'adaptation des professeurs d'écoles normales non intégrés et, plus particulièrement, des religieuses enseignantes est frappante. Du côté du personnel religieux masculin, la situation est différente, car plusieurs proviennent d'une école normale de type universitaire, ce qui au départ augmentait les possibilités d'intégration.

Chez les professeurs les plus âgés, c'est l'heure de la retraite qui sonne le glas de l'intégration. Même pour les plus jeunes qui pouvaient entrevoir une longue carrière universitaire, l'entreprise se révélait parfois trop difficile. Plusieurs disent ne pas avoir eu le goût ou le courage d'entreprendre le recyclage ou le perfectionnement en vue de leur intégration. Dans certains cas, le simple fait d'envisager le changement institutionnel apporté par la réforme apparaitra insurmontable. La réorientation professionnelle en obligeait plusieurs à se soumettre à des concours, à passer des examens quand ce n'était pas un recyclage complet, voire une réorientation dans un tout autre domaine.

Pour d'autres, en revanche, la décision de ne pas intégrer l'université correspond à un choix personnel. L'institution universitaire n'exerçait pas, en effet, le même attrait sur tous. Répulsion, indifférence, les états d'âme à son endroit sont variés. Une religieuse préférait retourner à l'enseignement primaire plutôt que d'accepter l'offre qui lui était faite. Comme une bonne proportion des professeurs d'écoles normales avaient déjà une expérience de l'enseignement primaire et secondaire, voire classique, leur réintégration dans un autre ordre d'enseignement s'en trouvait grandement facilitée. Nous devons ajouter aussi celles et ceux qui ne se trouvaient pas assez qualifiés pour aspirer à l'université. Si plusieurs adhéraient à la norme du doctorat, des détenteurs de licence ou de maitrise s'estimaient suffisamment compétents pour enseigner dans le cadre universitaire.

Signalons qu'il y a aussi quelques personnes qui s'étaient retrouvées professeurs d'écoles normales par accident, afin de rendre service ou de répondre à des besoins urgents de leur communauté. Il est facile de comprendre qu'elles aient préféré retourner à leurs occupations antérieures au moment de la réforme.

Lorsqu'il y avait réorientation de carrière en raison du transfert à l'université, deux facteurs risquaient de faciliter le processus d'ajustement de la trajectoire professionnelle: le protocole d'entente et l'appartenance à une communauté enseignante. Dans le premier cas, toute prise de décision était en quelque sorte protégée par un genre de contrat garantissant la permanence d'emploi, quelle que soit la trajectoire parcourue. Rappelons que, en vertu de ce protocole, on offrait aux maitres de parfaire leur formation tout en leur assurant l'intégration à l'université. Certains pouvaient même

prendre un congé non payé d'un an afin de réfléchir à leur situation et être ainsi en mesure de donner une réponse éclairée. En outre, en tout temps, on pouvait revenir sur sa décision et réintégrer la fonction publique. Pour les membres d'une communauté religieuse, l'administration de la communauté et l'enseignement dans les écoles primaires, secondaires et collégiales représentaient deux voies immédiatement accessibles.

Cette lecture de la période de transition ne doit pas nous faire oublier le climat d'insécurité qui flottait dans les écoles normales menacées de disparition. Imaginons un instant la panique qui a pu s'emparer de plusieurs professeurs au moment de ce que l'un d'entre eux qualifie de «débâcle». Le processus d'adaptation n'a pas toujours été facile. Une personne se dit encore incapable de parler de cette époque de sa vie religieuse. Une autre était émotivement incapable de s'adapter à de nouvelles charges: elle vivotera pendant deux ans. Il fallait du courage pour affronter le mépris, l'indifférence ou encore la jalousie des nouveaux collègues de travail imposés par la réforme. Cette remarque vaut autant pour le personnel intégré que pour les individus déjà à l'université au moment du transfert.

Inversement, l'arrivée à l'université d'enseignants imprégnés d'une autre culture scolaire obligeait à de perpétuels réajustements de la part des personnes en place au moment du transfert. Pour ces derniers, l'intégration des professeurs d'écoles normales leur était en quelque sorte imposée par les nouvelles politiques. Comme le mentionne un membre d'une faculté d'éducation qui a accueilli les nouveaux venus, il n'est jamais facile pour un corps professoral d'accepter d'accueillir des collègues qu'il n'a pas choisis. L'impression de certains professeurs non intégrés de ne pas avoir été les bienvenus est partagée par leurs collègues universitaires. Comme le dira un informateur, l'affrontement d'un «corps professoral étranger» dans une institution ayant ses racines et ses traditions ne s'effectue pas toujours sans heurt.

Devant la réalité du transfert de la formation des maîtres à l'université, plusieurs opteront pour une réorientation totale de carrière, soit par choix personnel ou en raison de l'impossibilité d'aspirer à l'université. Certains se recycleront dans un tout autre domaine, allant de la bibliothéconomie à la sexologie. Le processus de réorientation ira parfois jusqu'à l'abandon de la vie religieuse. Quelques personnes partiront en mission à l'étranger. Certains devront même se réorienter à plusieurs reprises. Ces derniers représentent bien, à notre avis, le ballottement qui caractérise le parcours de certains individus en transit au moment d'une période intense de transition.

Notes

1. *Rapport Parent*, Tome 2, p. 212-213.
2. *Ibid.*, Tome 2, p. 305.
3. À cet égard, le Syndicat des professeurs de l'État du Québec (SPEQ) a joué un rôle de pionnier autant dans le domaine de la syndicalisation enseignante que dans l'histoire du syndicalisme en général.

Témoignages

À l'école normale par accident

Mon séjour de deux ans dans une école normale a été pour moi un accident de parcours... dans ma carrière d'enseignante. J'y ai donné le meilleur de moi-même dans un grand climat d'insécurité personnelle. Ma congrégation m'ayant donné quatre ans d'études à temps plein (brevet A), je fus à peu près la seule à devoir vivre une pareille situation. Notre école normale venait de prendre de l'expansion et les besoins étaient pressants. Le positif de cette situation est que j'ai côtoyé des femmes qui étaient pleines de dynamisme et qui croyaient à leur rôle de leader auprès des jeunes se destinant à l'enseignement. L'équipe professorale comptait déjà au moins le tiers des laïcs.

Pour ma part, je ne pouvais concevoir l'enseignement avec une aussi faible préparation et surtout mon manque d'expérience personnelle dans l'enseignement. Sur ma suggestion, j'ai donc quitté pour devenir un excellent professeur au secondaire.
2 (120)FR, 49 ans

Je me voyais «prêtée» à l'école normale, et j'étais désireuse de revenir au secondaire où je me sentais capable d'apporter quelque chose. Je n'avais pas non plus les diplômes requis; une licence en pédagogie à terminer, mais aucune orientation vers une maîtrise ou un doctorat ne me venait de la congrégation. On avait plutôt à m'offrir des postes au secondaire. À cette époque, la congrégation pouvait se permettre de «faire des obédiences». *2 (188)FR, 61 ans*

Spécificité des écoles normales d'État

Le passage des professeurs d'écoles normales de garçons à l'université s'est fait sans problèmes majeurs. Cette affirmation est vraie surtout pour ceux qui avaient des titres universitaires du second cycle. Étant donné la magie qu'avait un doctorat aux yeux du comité de sélection, ce passage était automatique. *1 (017)ML, 61 ans*

Jalousie devant les bénéficiaires de l'entente

Étant déjà universitaire et ayant enseigné à l'Université de Montréal, je m'intégrai aisément au nouveau milieu malgré certains problèmes dont les suivants:

— Les sciences de l'éducation à l'Université [...] étaient en transformation complète. J'ai dû changer de département trois ou quatre fois. Ceci était le cas de tous les professeurs de la Faculté.

— Les professeurs déjà en place à la Faculté n'ont pas vu d'un bon œil l'arrivée de près de vingt professeurs d'écoles normales avec des conditions de salaire, de perfectionnement et de permanence qu'eux-mêmes n'avaient pas. Ils n'étaient pas encore syndiqués en 1970 alors que le SPEQ protégeait les professeurs d'écoles normales. D'où cette attitude de réticence vis-à-vis les nouveaux venus, pour ne pas dire de malveillance et même de mépris. [...]

Je dirais que les enseignants, les administrateurs scolaires et les professeurs d'universités en éducation ont une attitude négative vis-à-vis les autres professions, «*ces étrangers qui ne se mêlent pas de leurs affaires et viennent dire aux autres quoi faire*». Cette attitude est caractéristique du corps enseignant. Je l'ai ressentie à l'université... et même auparavant lorsque en clinique privée je m'occupais d'enfants en difficultés d'apprentissage. ***1 (010)ML, 69 ans***

Rivalité entre deux corps enseignants

Les départements centrés sur les matières ont eu tendance à éliminer les professeurs venant des milieux d'État qui leur semblaient étrangers et même incompétents: les maîtrises et doctorats des professeurs d'écoles d'État étaient à leurs yeux beaucoup moins valables que les leurs. Ce climat de rivalité s'est maintenu pendant plusieurs années et explique en partie les difficultés de fonctionnement harmonieux du nouvel établissement.

Heureusement, un protocole d'entente avait été établi entre les professeurs permanents d'État et le gouvernement via les syndicats; grâce à cette entente, il était toujours possible aux professeurs malmenés de retourner au gouvernement qui essayait de leur trouver des fonctions en conformité avec leurs compétences.

1 (017)ML, 61 ans

Défi exaltant

Tout en donnant un cours en 1969-1970 j'ai donc eu à mettre sur pied une gamme de services aptes à répondre aux besoins de la clientèle étudiante de notre toute nouvelle université. Ce fut pour moi un défi exaltant, un travail de pionnier auquel je me suis consacré avec beaucoup d'énergie et d'enthousiasme. J'occupe encore le même poste en 1987 et quand je regarde en arrière, tout en étant fier du chemin parcouru, c'est avec une certaine nostalgie que je me rappelle cette époque bouleversante mais combien enrichissante. ***1 (021)ML, 55 ans***

Personne intégrée mais quitte d'elle-même

Sur ce plan (personnel), mon intégration à l'Université... n'aura que peu servi les buts poursuivis par le gouvernement quant à la formation des maîtres. [...] Selon moi, l'intégration des professeurs d'écoles normales à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université... n'a fait que régler des *problèmes individuels de carrière ou d'emploi*, mais n'a pratiquement rien fait pour l'avancement et la réalisation du projet FORMATION DES MAÎTRES.

Il ne pouvait selon moi en être autrement, car l'université, du moins la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université..., n'était pas en 1970 et n'est pas encore en 1987, un milieu favorable à la formation des maîtres. *1 (010) **ML.**, 69 ans*

Suite à la création de l'Université du Québec à..., tous les employés des deux institutions (école normale et centre d'études universitaires) ont eu le choix de dire «oui» ou «non» à l'offre de travailler dans la nouvelle université. Pour ceux de l'école normale, s'ils disaient «non», ils demeuraient dans la fonction publique.

Au moment de mon acceptation, on m'a offert de continuer à travailler dans le même domaine que celui que j'occupais à l'école normale, soit les stages. L'adaptation s'est faite rapidement car je me retrouvais avec d'anciens compagnons de l'école normale. En même temps cependant, j'étais rattaché au Département des sciences de l'éducation et je devais assumer certains cours. Or, très rapidement, je me suis rendu compte qu'il y avait dans ce département un amalgame de sociologues, de psychologues, de philosophes, d'ex-religieux, mais peu de pédagogues. C'était la jungle de laquelle je me suis très vite sorti en demandant d'occuper un poste administratif. On m'a également offert de poursuivre des études, mais le conteste, les obligations familiales et financières m'ont obligé à refuser. *1 (018) **ML.**, 55 ans*

Nécessité d'un changement

Le centre universitaire de... prenait les locaux de l'école normale des Ursulines et enseignait aux étudiants de trois écoles normales d'où l'exiguïté des locaux, passage d'un local à l'autre, etc. Comment créer des lieux d'accueil, avoir accès aux médias d'information, aux techniques audiovisuelles?

Après toute une année de branle-bas de la sorte, il n'en fallait pas plus pour me convaincre qu'après trente ans au service de l'éducation des jeunes, il était peut-être arrivé le temps de me consacrer à une autre carrière. *2 (101) **FR**, 73 ans*

Contraintes en raison de l'habit religieux

On m'a «signifié» qu'il serait préférable d'enlever l'habit religieux. J'ai tout simplement répondu au vice-recteur qui se faisait l'intermédiaire non du Recteur, mais d'un petit groupe très restreint, qui ne me faisait aucune misère, remarquez! J'ai répondu: «Je croyais que, dans une université qui se veut pluraliste, la «religieuse» aurait sa place, «pouvait avoir» sa place sans déguisement. Si ce n'est pas le cas, je me retirerai,

car pour moi, toutes les âmes sont au même prix, au primaire comme à l'université. Et c'est ce qui arriva: l'année suivante je ne suis pas retournée.» *1 (001)FR, 71 ans*

Pas intéressée à l'université

Ayant plutôt œuvré auprès des étudiants des brevets B et C je ne me voyais pas au niveau universitaire. De plus, j'étais très heureuse d'aller rejoindre les jeunes dans les polyvalentes et d'avoir à m'adapter à ces nouvelles réalités. Là seulement on pouvait voir vraiment ce que les transformations apportaient tant pour le professeur que pour les jeunes et leur famille. Les postes étaient ouverts à ce moment et on n'avait pas beaucoup de difficultés à se placer. D'ailleurs, les religieuses avaient souvent les qualifications requises et l'insertion dans le public a obligé à une transformation très heureuse et urgente pour les communautés religieuses. *2 (147)FR, 62 ans*

Je n'ai jamais songé à faire carrière dans l'enseignement universitaire. En 1968, ne possédant qu'une maîtrise en philosophie, il ne me serait pas venu à l'idée de postuler à la Faculté de philosophie. De toute façon, il n'en a jamais été question dans les approches en vue d'une réorientation. On nous offrait quelques postes au cégep..., très peu d'ailleurs et avec peu d'empressement. Après avoir consulté le programme de philosophie, vaste, vague, flou, et le nombre d'heures (3), il m'a semblé que c'était juste assez pour dégoûter à tout jamais de la philosophie. J'ai préféré abandonner. J'étais détentrice d'un bac en bibliothéconomie, j'ai décidé de me diriger de ce côté. *2 (155)FR, 75 ans*

N'étaient peut-être pas les bienvenues

Nous n'avions pas l'assurance d'être bienvenues à un niveau supérieur.

Les communautés religieuses n'ont pas été invitées à poursuivre la formation des maîtres, et personne n'a sollicité notre collaboration.

Je n'avais pas la motivation suffisante pour m'engager dans un programme dont les objectifs m'apparaissaient étrangers aux valeurs que nous avions toujours privilégiées dans la formation des *éducateurs* enseignants.

Je ne saurais dire si je me croyais en mesure d'assumer un enseignement universitaire, mais je n'y ai pas pensé. *2 (182)FR, 60 ans*

Il n'y avait pas de place pour nous, femmes et religieuses

Il n'y avait pas de place pour nous à l'université, les postes ont été offerts au personnel des écoles normales publiques (à Montréal: Ville-Marie et Jacques-Cartier). C'était presque exclusivement des hommes. Les femmes étaient loin et les religieuses encore plus. *2 (183)FR, 65 ans*

Perpétuel ballottement

Après l'abolition des écoles normales, les événements m'ont obligée à m'orienter ailleurs. J'avais 24 ans d'expérience dans l'enseignement dont deux dans une école normale gouvernementale. On devait me donner ma permanence comme professeur de l'État. Avant de le faire, en janvier de ma 2e année, on [gouvernement] m'a envoyé une lettre me disant que je n'avais pas tout ce qu'il fallait pour rester sur la liste des professeurs. J'en ai demandé le motif au principal de l'école. Il m'a dit que je manquais de qualification. (Ce qui n'était pas réel). J'ai demandé pour aller aux études, tout en continuant de m'enquérir des motifs de cette opinion du ministère de l'Éducation. Je n'ai reçu d'autre réponse que ma permanence comme professeur de l'État en novembre suivant alors que j'étais rendue aux études. J'ai donc obtenu pendant trois ans un congé sans solde pour fins d'études. C'est au terme de ces trois années que l'école normale... où j'étais rattachée, est passée à l'Université de... à laquelle je me suis intégrée en suivant les filières normales. Mais cette université m'a envoyée aux études pour *deux ans*, avec promesse d'engagement si je faisais une maîtrise (avec thèse) et la scolarité de doctorat. Comme je n'ai pu réaliser ces conditions, on ne m'a pas engagée.

J'ai donc demandé au ministère de l'Éducation de me donner du travail puisque les quelques trente demandes dans les cégeps et les écoles secondaires ne m'ont pas permis d'être engagée. Avec ma permanence, on ne pouvait refuser de m'admettre parmi les professionnels de la fonction publique. J'ai quand même dû passer par les demandes de poste, les examens, les entrevues et le reclassement *à la baisse*.

J'ai été engagée comme agente d'information au ministère..., Direction générale de l'édition. J'ai appris à faire toutes les démarches et tout le travail relatifs à la publication d'un livre, sans oublier l'expérience d'auteure. En termes de carrière, j'ai franchi tous les échelons du poste d'agente d'information. J'aurais pu accéder à la fonction de cadre mais je n'y étais pas intéressée. [...] J'ai apprécié la découverte de ce monde des fonctionnaires et j'y ai puisé une bonne expérience de l'administration.

*2 (117)**FR**, 65 ans*

N'avait pas le choix

Ma trajectoire professionnelle m'a pratiquement été dictée par les circonstances. Spécialisé en sciences religieuses, je me trouvais dans un secteur d'enseignement saturé et lui aussi en voie de disparition. L'intégration à l'Université... impliquait pour moi des «courbettes», du «léchage de Laforest» et des compromissions qui me répugnaient. Peut-être aussi un retour imposé aux études durant un an ou deux. Par ailleurs je ne voulais pas du tout me diriger vers la fonction publique. J'ai donc fait application au poste de directeur de la vie étudiante au nouveau cégep...

*2 (213)**ML**, 56 ans*

Ne voulait pas intégrer l'université

Les circonstances m'ont permis d'échapper aux questionnements, aux inquiétudes et angoisses d'une orientation et d'une réadaptation dans un milieu professionnel inconnu, redoutable s'il s'agissait de l'université. Je serais plutôt retournée à l'école secondaire où j'avais été pleinement heureuse. *2 (104)FR, 69 ans*

Après la fermeture de l'école normale, je n'ai pas pensé une seconde à m'intégrer à l'université. Ma carrière d'enseignement s'était axée particulièrement sur les mathématiques et les sciences. J'avais chevauché entre école normale et mathématiques. Par contre un poste au cégep, au bureau des études afin d'aider les étudiants au choix des cours aurait pu s'offrir. [...] Après un service communautaire de quatre années, je devenais pour six ans directrice générale d'une école secondaire privée tenue par ma communauté. *2 (165)FR, 70 ans*

Obligée d'abandonner

Ce n'est pas une décision personnelle qui nous a obligées à prendre cette décision. Poussées par les décideurs politiques, et par ce fait, perdant nos droits aux bourses pour les élèves, ne recevant plus de subventions, n'étant plus reconnues publiquement, force a été d'abandonner ce projet qui nous tenait tant à cœur. Cela se passait en 1968. *2 (107)FR, 62 ans*

Se qualifie mais non intégrée

En 1969, j'ai décidé de compléter mes études en histoire par une année d'études en vue de ma maîtrise et aussi en vue d'enseigner à l'Université du Québec à Rimouski pour la formation des maîtres en 1970. Lorsque je revins pour prendre le poste de professeur d'histoire, il était confié à plus qualifié que moi et le Centre de formation de maîtres était intégré à l'université. On m'a simplement dit que je n'avais plus mon poste. J'ai choisi de faire application dans une école polyvalente où j'étais connue. *2 (138)FR, 73 ans*

Climat d'insécurité et désir de se perfectionner

En 1965, au moment où fut créé le Conseil supérieur de l'éducation, monsieur Jean-Marie Martin, qui venait d'en être nommé le premier «président», s'amena à l'école normale et, au soir d'un souper, réussit à créer, ce me semble, le désarroi dans la troupe fort bien constituée de l'école normale. Désarroi qui tenait, selon lui, à l'incompétence et à l'inhabileté du personnel à assumer, demain, un rôle en l'université vouée à la formation des maîtres.

Je décidai sur le champ de m'inscrire au doctorat à l'Université Laval et y déployai tant de zèle, en deux ans, que je «fis» mon doctorat et faillis y laisser ma peau, car je devais, aussi, assumer de sept à huit heures de cours à l'école normale... où j'avais été rattaché provisoirement après une longue lutte. *1 (009)ML, 62 ans*

Assignée à un poste de direction dans une école secondaire

Le scolasticat-école normale ayant été fermé en 1965, je fus assignée à un poste de direction d'école secondaire. La commission scolaire régionale débutait et j'ai collaboré à la centralisation des élèves, à l'accueil des nouveaux professeurs désignés pour cette école et à l'étude et l'application des nouvelles techniques de fabrication des horaires: professeurs, classes, étudiants, avec cours spécialisés, etc.

Puis en 1971, ce fut l'ouverture de la première polyvalente sur notre territoire. J'ai sollicité et obtenu le poste de principale adjointe à l'enseignement. Les conditions à remplir: détenir une licence ou une maîtrise dans ce domaine ou un autre connexe, puis, l'expérience pertinente et passer l'entrevue devant le comité de sélection des candidats.

[...] L'unité de direction fut la grande force pour assurer le bon fonctionnement de cette «barque» et dissiper de nombreux préjugés sur la qualité de ce genre d'école.

L'insertion sociale a comporté beaucoup d'aspects positifs, à travers le remous des grèves et autres manifestations. *2 (135)FR, 68 ans*

Renonce à ses projets: obédience religieuse

À la fermeture de l'école normale de ..., en 1968, j'en ai profité pour faire deux années d'études à temps plein à l'Université de Sherbrooke. À ce moment-là, par choix personnel, je voulais obtenir une maîtrise en français avec l'intention de continuer à enseigner. Mais je suis religieuse, et mes supérieures m'ont demandé de prendre la direction des études à l'une de nos écoles secondaires privées. À vrai dire, ma carrière d'enseignante au secondaire m'avait bien préparée à ce poste. Adieu la maîtrise, je devais me contenter de ma licence en enseignement du français. Après quelques années, ma santé a flanché et c'est là que j'ai vu qu'il était très difficile de revenir à l'enseignement. Depuis 1974, j'avais toujours cumulé la fonction d'animatrice de groupes avec la direction pédagogique. J'ai donc continué à jouer ce premier rôle, mais je n'ai jamais laissé tout à fait le secteur de l'enseignement. *2 (126)FR, 61 ans*

Décision personnelle face à d'autres besoins exprimés par ma communauté, elle-même en processus d'évolution ou de renouvellement. Les objectifs de la communauté ont eux-mêmes tracé mon itinéraire. Les besoins facilitaient la démarche et la transition s'effectua sans heurt parce qu'en domaine connu. *2 (169)FR, 72 ans*

Quitte la formation des maîtres sans offre

Lorsque notre école normale a fermé ses portes en 1972, j'ai dû me chercher un emploi à l'extérieur après avoir travaillé pendant cinq ans comme principale. Ni le ministère de l'Éducation, ni l'université ne m'ont offert de continuer dans la formation des maîtres. Dans la région de Québec dont nous faisions partie, celle-ci a été complètement absorbée par l'Université Laval qui ne semblait pas avoir besoin de nos services. [...]

J'ai fait un peu de suppléance dans une école primaire privée où j'ai enseigné l'anglais et dans une école secondaire publique où j'ai enseigné la catéchèse à plus de 200 élèves, ce que j'ai trouvé inhumain. Les années qui ont suivi, je me suis engagée en pastorale, après quoi mes services ont été requis à l'intérieur de ma communauté.

2 (209)FR, 63 ans

Réorientation complète

Le passage d'un mode de fonctionnement à dimension humaine à un mode plus structuré, bureaucratisé, impliquant rapports, chiffres et «numéros» m'a poussée à me poser la question claire concernant ce que je voulais communiquer comme femme engagée au service de la formation intégrale chrétienne. J'enseignais alors auprès des 16-18 ans; elles — des filles — parlaient souvent avec moi de leur vie personnelle, de leurs amours, de leurs difficultés, de leur anxiété face à l'avenir. Je me trouvais incompétente à les écouter, jusqu'à leurs «racines», à entendre leur «désir», à devenir pour elles une éveilleuse de vie et d'énergie. Pourtant, c'est ce qui me fascinait, beaucoup plus que d'enseigner et de favoriser l'accès à des preuves «inévidentes» de savoir, les diplômes. C'est à ce moment que le domaine relationnel profond a chanté en mes aspirations. C'est la formation des maîtres qui m'a conduite à la trajectoire professionnelle que j'ai choisie.

L'itinéraire professionnel dans lequel je «m'embarquais» alors [la psychanalyse] était marqué d'obstacles quasi impensables, imprévisibles, en tout cas. Le choix de la psychanalyse était considéré comme original pour ne pas dire irréaliste surtout dans le monde des croyants. [...] Il a fallu aussi — c'était la rançon — subir des interrogatoires, des critiques, voire être considérée comme «marginale» [...] Lentement je me suis adaptée à ce nouveau mode de communication des connaissances.

2 (114)FR, 68 ans

L'appel des missions

La réforme a pris corps après ma sortie de l'enseignement car des fonctions plus hautes m'étaient confiées dans la direction de ma congrégation.

À la fin du terme de direction, j'avais 62 ans et il ne valait pas la peine de me faire intégrer au ministère de l'Éducation. J'ai préféré, avec l'accord de mes supérieures, de me diriger vers les missions.

2 (130)FR, 77 ans

Quitte la vie religieuse

Dès mon départ de l'école normale, j'ai remis en question mon état de vie. Je me sentais à l'étroit dans ma situation de religieuse, l'hostilité que je ressentais maintenant dans les autres milieux, mon nouveau mode de vie (en appartement à Montréal) je ne pouvais pas escompter d'encadrement de la part de ma communauté (j'étais la première à prendre le service social comme profession). Bref, l'appartenance à une communauté, en plus de ne plus faire de sens, devenait pour moi un obstacle à mon

épanouissement dans ma nouvelle profession. [Cette personne est consultante matrimoniale, psychothérapeute et sexothérapeute]. *2 (167)FR, 52 ans*

Travaille dans une école publique

J'avais à ce moment 37 années d'expérience dans l'enseignement: 8 au primaire, 15 au secondaire et 14 à l'école normale. J'avais obtenu un diplôme élémentaire du Bureau central en 1929, un diplôme supérieur du scolasticat-école normale en 1947, un baccalauréat en éducation en 1957 et une licence en pédagogie en 1965. Ces qualifications étaient suffisantes pour l'entrée dans ce nouveau secteur de l'enseignement.
2 (172)FR, 77 ans

Tente de sauver les écoles normales féminines

De 1965 à 1970, j'ai assumé la fonction de directrice générale des études à... Il a été intéressant de participer aux diverses réunions des professeurs d'écoles normales et d'essayer avec plus ou moins de succès de provoquer les fusions qui auraient peut-être sauvé l'institution des écoles normales. Déjà, avec l'organisation du brevet A, surtout pour la préparation des maîtres du secondaire, s'étaient formés des «consortiums» avec les écoles normales d'État. Pourquoi ne pas unir les forces vives des congrégations afin de poursuivre la formation des enseignants du préscolaire et de l'élémentaire peut-être à...

De 1970 à 1973, m'était confié le poste de directrice générale de... L'école normale tentait de poursuivre la formation des enseignantes du préscolaire et de l'élémentaire en étant rattachée à l'Université.... Cet essai ne dura qu'une année, soit de 1969 à 1970. [L'institution] dispensera le programme du certificat d'études pédagogiques étalé sur deux ans avec les options préscolaire et élémentaire. Les étudiants devaient compléter leurs cours par une autre année à l'université afin d'obtenir un baccalauréat les autorisant à entrer dans l'enseignement comme «probaniste» et ensuite recevoir un permis du ministère de l'Éducation. Aux autorités de la congrégation furent présentés des mémoires dont l'un faisait état particulièrement des besoins de la formation des maîtres [...] Malgré tout cela, la supérieure générale de la congrégation et son conseil décidèrent de cesser les activités pédagogiques à... *2 (207)FR, 71 ans*

Ne pouvait être le fossoyeur de ce qu'il avait mis tant d'années à construire

J'ai quitté l'école normale... en octobre 1969 après avoir assuré, comme directeur des études, la mise en marche de l'ensemble des cours et des activités pédagogiques.

Je crois que j'aurais quitté la formation des maîtres, de toute façon, à cette époque. La décision du ministère de fermer cette école normale m'avait ébranlé profondément. Je ne pouvais me voir en fossoyeur de ce que j'avais mis tant de peine à édifier. Je ne pouvais assumer la tâche de liquider une institution qui me semblait avoir relevé tous les défis que lui avait posés la réforme de l'enseignement et assuré avec bonheur la

continuité entre le passé et l'avenir, la tradition et l'innovation. Cependant, je n'ai fait aucune démarche pour changer de poste à cette époque. *2 (205)ML, 58 ans*

Difficultés d'adaptation lors de la transition

J'ai expérimenté pendant deux ans l'école normale intégrée au cégep. Je ne pouvais m'adapter à la grande différence entre une institution privée et une institution d'État, où la politique s'infiltre nécessairement.

La mixité, l'appât presque inévitable du gain, au détriment d'une formation intégrale ont fait que j'ai présenté ma démission. *2 (180)FR, 76 ans*

CHAPITRE 6

Le second regard sur la réforme

Si l'on postule que le regard d'un acteur social peut varier selon la place qu'il occupe dans les rapports sociaux, le contexte socio-politico-économique et la connaissance plus ou moins grande qu'il a des enjeux, luttes et débats à une époque donnée, il va sans dire que, vingt-cinq ans après une réforme, d'énormes variations ont pu apparaître chez un même individu entre sa perception de l'époque et l'expérience qu'il a de sa réalité scolaire d'aujourd'hui.

La troisième partie du canevas demandait explicitement à nos répondants et répondantes de se replacer dans le contexte de la fin des années 1980. «Avec la lucidité et le détachement que procure le recul temporel», nous souhaitions qu'ils analysent les principaux changements effectués entre 1960 et 1975 «pour en découvrir le sens et en évaluer les impacts». Ils pourraient ainsi livrer leur perception du transfert de la formation des maîtres à l'université, transfert qui a maintenant plus de vingt ans d'existence. Il nous intéressait aussi de savoir si leur analyse de la réforme demeurait toujours la même un quart de siècle plus tard.

Dans un premier temps, nous leur demandions de porter leur attention sur les transformations apportées aux programmes de formation, à la préparation pédagogique et sociale des futurs maîtres, au climat des nouvelles institutions chargées de former les enseignants et, enfin, de dévoiler leur perception du rôle et de la place du maître dans la société. Dans un deuxième

temps, nous voulions qu'ils effectuent un retour sur les facteurs qui avaient incité les décideurs politiques à effectuer la réforme. Leur position avait-elle changé depuis l'époque où elle avait été annoncée et effectivement mise en application et les transformations prévues s'étaient-elles réalisées? Enfin, ils devaient ensuite comparer l'école normale et l'université sur les plans de la formation théorique et pratique, de l'acquisition de la compétence nécessaire à l'exercice du métier enseignant et, enfin, dire laquelle des deux institutions s'était le mieux acquittée de sa tâche.

Quoique la mémoire et la modification de la place que l'on occupe dans les rapports sociaux puissent induire des altérations et teinter la reconstitution de l'analyse faite au moment même d'un changement institutionnel ou social, il est néanmoins fort utile et intéressant d'y recourir. En dépit des problèmes créés par une défaillance éventuelle de la mémoire ou encore par les transformations de notre regard sur notre passé, nous croyons que nous pouvons tenter de recréer une époque, une atmosphère, mais aussi de se remémorer le type d'analyse que nous avions à un moment historique donné.

Un peu à la manière du «travelling» au cinéma, nous avons voulu saisir une réalité, une conscience toujours en mouvement, au confluent du passé et de l'avenir. En leur demandant de retourner à la période de l'avant-réforme, nous voulions aussi explorer l'analyse que nos informateurs et informatrices font de celle-ci avec leurs yeux d'aujourd'hui. Leur perception, leur regard a en effet pu changer avec le temps[1]. Les trajectoires ainsi reconstituées, tant sur le plan individuel que collectif, permettent d'appréhender avec finesse les stratégies multiples dans un contexte de mutations intenses des institutions et des philosophies éducatives.

Examinons brièvement cette notion de transformation de la mémoire. La mémoire n'est-elle pas cette construction sociale perpétuellement en rapport avec le passé et le présent? A cet égard, nous sommes d'accord avec le groupe *Popular Memory*[2] qui établit un lien entre mémoire privée et représentations publiques, entre mémoire dominante et dominée.

Nous avions émis l'hypothèse que les perceptions des acteurs sociaux varient dans le temps et peuvent différer de celles des réformateurs. Nous pensions en outre que le fait de leur donner la parole, de susciter une réflexion sur le passé, le présent et l'avenir pouvaient éclairer les débats actuels et peut-être même enclencher un nouveau processus de réforme. Contrairement au chapitre 4, qui présentait le souvenir que les formateurs de maîtres avaient de la réforme, le présent chapitre traduit le regard que nos répondants portent *actuellement* sur celle-ci. Nous mettrons donc l'accent sur les changements de perspective entre la vision d'il y a 25 ans et le point de vue actuel.

Quelques personnes jettent un regard très positif, voire élogieux sur la formation des maîtres dispensée par l'université. En effet, l'intégration à l'université, considérée selon elles comme nécessaire et essentielle *au moment où elle fut décidée*, ne les décevra pas, bien au contraire. L'uniformisation des diplômes, la valorisation du métier enseignant et l'élévation de la formation en ce qui a trait aux connaissances acquises, figurent parmi les avantages apportés par le transfert à l'université. L'ouverture de la formation des maîtres sur la recherche, qui faisait partie de l'idéal prôné par le rapport Parent, semble facilitée à leurs yeux par la création des facultés d'éducation. Cette vision sereine de la réforme n'est pourtant pas partagée par tous.

Plusieurs partisans de l'intégration sont en effet déçus des réalisations de l'université. Celle qui devait constituer la «pierre angulaire» de la Révolution tranquille n'a pas répondu aux attentes de la population, disent-ils. Cette piètre «performance» de l'institution universitaire s'expliquerait par le fait qu'on lui a demandé de participer à la formation des enseignants à un moment où elle n'était guère prête à assumer cette lourde responsabilité, principalement dans le cas de la formation des maîtres du primaire. Plusieurs acceptent et considèrent que l'université doit et est en mesure de se charger de la formation des maîtres du secondaire, mais ils doutent de l'utilité, voire de la pertinence de lui confier la formation des maîtres du primaire.

Cette distinction, décrite dans maints mémoires présentés lors de la Commission Tremblay et de la Commission Parent, était donc partagée par plusieurs de nos répondants et répondantes, qu'ils appartiennent à l'un ou l'autre des trois groupes cibles. Un professeur d'universités, déçu de la formation des maîtres dispensée par l'université, en qui pourtant il avait une très grande confiance, estime même que l'on devrait remettre la formation des maîtres du primaire entre les mains de quelques grandes écoles normales. C'était également l'avis de certaines des écoles normales qui se sentaient responsables et particulièrement compétentes dans le secteur de la formation des enseignants et enseignantes du primaire. Un universitaire présent au moment du transfert constate que la réforme des institutions de formation des maîtres ne s'est révélée qu'une réforme de structure, sans plus. Pour d'autres, les Facultés des sciences de l'éducation en qui l'on fondait tant d'espoirs sont malheureusement devenues les parentes pauvres de l'université.

La formation des maîtres, telle qu'elle est dispensée à l'université, fait donc l'objet de critiques nombreuses, que ce soit de la part d'opposants de toujours à la réforme, et ils sont nombreux, ou de la part de partisans de la réforme devenus quelquefois amèrement déçus par les réalisations de l'université jusqu'à ce jour. Que lui reproche-t-on?

Lorsque a posteriori on se penche sur les problèmes reliés à la formation des maîtres, la critique sans doute la plus souvent formulée tient à la nature de la formation pratique. Si l'on reconnait en général l'apport de l'enseignement universitaire sur la formation théorique des étudiants, son approche en regard des stages pratiques est souvent directement mise en cause. On reproche aux universitaires de méconnaître les milieux scolaires primaire et secondaire où enseigneront plus tard leurs étudiants. Comment peuvent-ils guider les élèves-maîtres lors des stages pratiques? Cette critique est aussi partagée par des universitaires en charge de la formation des enseignants. Or, on constate que, parmi les répondants du groupe 3, plus des trois quarts avaient pourtant acquis une expérience d'enseignement dans les écoles primaires, secondaires ou postsecondaires, expérience quelquefois de plusieurs années.

La comparaison avec les écoles normales sera maintes fois utilisée dans les récits autobiographiques dans le but de mettre en relief les lacunes de l'université. Les professeurs d'écoles normales qui ont connu les écoles d'application adjacentes à leur établissement regrettent la période où les élèves-maîtres y faisaient leurs premières armes sous l'oeil bienveillant et aguerri de leurs professeurs. Même lorsque les stages s'étaient effectués dans une école publique, on insiste sur le rôle important de support et de supervision que jouait tout le personnel de l'école normale, y compris le principal ou les directeurs de la pratique de l'enseignement.

Il ressort de leur description que les stages pratiques et toute la formation pédagogique étaient organisés en étroite collaboration avec les titulaires de classe et les maîtres-associés. Les autres élèves-maîtres étaient aussi mis à contribution lors des leçons modèles données dans les écoles normales. Les lacunes de la formation pratique sont reconnues même de la part des universitaires qui travaillent en formation des maîtres depuis plus de quinze ans. D'ailleurs, au dire d'un professeur en place au moment de l'intégration, cette facette de la formation des maîtres embarrassait l'université.

Malgré la sévérité qui ressort de certains récits, on excuse souvent l'université de ne pouvoir encadrer aussi étroitement les étudiants à cause du nombre imposant d'élèves-maîtres et de leur dispersion dans plusieurs départements. À cet égard, la perte du sentiment d'appartenance et la dépersonnalisation des institutions de formation de maîtres, par suite de leur transfert à l'université, figurent parmi les reproches les plus souvent formulés à l'endroit de la réforme. S'y retrouvent aussi des critiques sur l'organisation de cette formation au sein des nouvelles facultés d'éducation. L'éclatement des lieux de formation est considéré négativement, tant du point

de vue de la formation des maîtres elle-même que par rapport au développement de l'identité professionnelle des enseignants et enseignantes.

Le climat intime et chaleureux de l'école normale est mis en parallèle avec la froideur et l'indifférence que l'on attribue à l'université. C'est pour protéger ce climat que, selon maints témoignages, l'on aurait préféré à l'intégration pure et simple dans les universités, la recherche d'une solution mitoyenne. Les formateurs de maîtres qui ont connu l'université déplorent en outre les difficultés de procéder à une synthèse de la formation dispensée à leurs étudiants. Pour l'un de nos répondants, la solution réside dans la prise en charge par l'université de la période de probation, un peu à la manière de l'internat dans la formation des médecins. Le modèle médical avait d'ailleurs été envisagé par le rapport Parent.

Il est frappant de constater combien l'abolition des écoles normales est perçue, par plusieurs, comme ayant été effectuée trop rapidement et, surtout, d'une manière trop radicale. On parle même d'improvisation coûteuse. Pris par surprise, plusieurs professeurs d'écoles normales ont l'impression que l'on a perdu confiance dans ces institutions, justement au moment où l'on procédait à des ajustements de programmes et à leur réorganisation. Leur regroupement en consortiums ainsi que la spécialisation des programmes, à laquelle plusieurs écoles normales ont participé en vue d'offrir un meilleur éventail d'options, représentent pour plusieurs la preuve que plusieurs d'entre elles avaient pris le virage de la modernité. C'est donc avec déception, voire amertume, qu'ils assisteront impuissants à la fermeture de leurs institutions et qu'ils commentent en conséquence la situation actuelle.

Les partisans d'une certaine continuité de la formation des maîtres dans les écoles normales reprochent aux artisans de la réforme de ne pas avoir opéré de distinction entre les petites écoles normales des régions éloignées et celles regroupées en «marché commun». À leur avis, la grande erreur de la Révolution tranquille est d'avoir «balayé» d'un trait tout cet univers, au lieu de bâtir un nouveau système à partir des institutions jugées les plus performantes. Ces dernières sont identifiées la plupart du temps aux écoles normales d'État, aux écoles de type universitaire et à quelques grandes écoles normales privées. Le grand regret, c'est que l'on n'ait pas créé un système de formation de maîtres de niveau universitaire, certes, mais en prenant pour base quelques institutions existantes. Cette option aurait, au dire de maints informateurs, évité la dispersion et surtout la dépersonnalisation que plusieurs reprochent à la formation des maîtres dispensée par les universités.

Les liens privilégiés maître-élèves que l'école normale pouvait tisser compte tenu de plusieurs facteurs (internat, petit nombre d'élèves,

disponibilité du corps enseignant facilitée par son appartenance aux communautés religieuses), tout cela semble disparu avec l'élimination draconienne, à leurs yeux, des écoles normales. Or, il est frappant de noter comment cette dimension tient une grande place dans le discours des formateurs de maîtres, particulièrement chez les non-intégrés. En plus de l'acquisition de connaissances théoriques ou même pratiques, la qualité des relations interpersonnelles, la possibilité pour un formateur de maîtres d'entrer en relation avec ses étudiants est considérée comme une des composantes primordiales de toute formation de maîtres. Sur ce point, le discours du personnel non intégré semble se différencier d'une façon significative de celui du personnel intégré à l'université.

DOIT-ON ENLEVER LA FORMATION DES MAÎTRES AUX UNIVERSITES?

Que ce soit par déception ou, au contraire, en conformité avec leurs prédictions, d'aucuns préconisent que l'on destitue l'université de ses responsabilités en matière de formation de maîtres. Cette position, tenue par des professeurs d'écoles normales intégrés dans les universités, nous éclaire sur l'amertume ressentie par d'anciens professeurs d'écoles normales irrités, voire désillusionnés de la performance universitaire. Pour un de nos répondants, l'intégration aurait provoqué une dégradation de la formation psychopédagogique. Afin de remédier à cette carence importante, il propose de créer des centres de formation de maîtres du primaire et du secondaire qui prendraient en charge la formation des étudiants de premier cycle. À cet égard, on considère que la spécificité et surtout la compétence de l'université est manifeste dans le domaine de la recherche et des études de 2[e] et 3[e] cycle. Une autre personne considère le transfert à l'université comme une erreur grave; l'école normale est la seule institution, à son avis, capable de tisser des liens entre professeurs et élèves, favorisant par le fait même la création d'une identité professionnelle.

COMPARAISON ENTRE LES DEUX TYPES D'INSTITUTIONS

On a signalé à maintes reprises à quel point il était difficile de comparer les deux types d'institutions. Des personnes qui avaient jusque là pourtant répondu longuement au questionnaire et aux deux premières questions reculeront en fin de parcours. Le fait de livrer cette information

représentait à leurs yeux beaucoup plus qu'un simple exercice rétrospectif. Pour quelques-uns, l'effort exigé était trop grand parce que la réforme remuait encore en eux de «vieilles cendres».

Le faible taux de réponses s'explique aussi par le nombre très important de professeurs d'écoles normales non intégrés. La difficulté de répondre à cette question où l'on demande de porter un jugement critique sur une institution, l'université, dans laquelle ils n'ont pas oeuvré, se comprend aisément. Mais ce facteur est loin de tout expliquer. Prudence et rigueur, croyons-nous, incitent nombre d'informateurs à refuser de dire ce qu'ils pensent de la réforme. Serait-ce que leurs critiques seraient trop dures? On peut le supposer à la lecture de certains récits dans lesquels l'image que l'on véhicule sur le transfert à l'université et ses conséquences n'a rien de positif.

L'analyse des récits a aussi révélé combien toute une catégorie de formateurs de maîtres n'osaient émettre d'opinion sur le transfert à l'université. Empreints d'humilité, de modestie, ces états d'âme prennent tout leur relief parmi une partie des professeurs d'écoles normales qui ont eu l'impression de ne pas avoir été consultés au moment de la réforme. Peu habitués à ce qu'on leur donne la parole, peut-être ont-ils cru que leur expérience n'avait aucune importance. Par ailleurs, une autre catégorie de répondants semble avoir développé des attentes sur les retombées de notre recherche. Serait-ce dans l'espoir secret que, cette fois, leur point de vue pourrait avoir un impact sur les destinées futures des institutions de formation de maîtres?

Malgré tout, les non-intégrés ne se sont pas pour autant confinés au silence. Sans avoir eu, en tant que formateurs de maîtres, l'expérience directe de l'université, plusieurs y ont étudié et appuient leur position sur ce prisme indirect. D'autres, en tant qu'enseignants ayant encadré dans leur classe des stagiaires, portent un jugement sur la formation pratique donnée par l'université. Même les professeurs intégrés se limitent souvent à une critique prudente et sobre compte tenu de l'évolution très rapide de notre société. Comme nous dit l'une d'entre elles: «Puis-je porter un jugement lorsque bien des facteurs extérieurs influencent indirectement la qualité de la formation des maîtres dispensée dans les universités?»

Des phénomènes comme l'urbanisation, l'industrialisation, les changements technologiques et politiques sont mentionnés comme interférant avec la logique propre des institutions scolaires. Plusieurs pointent du doigt le gigantisme de l'appareil éducatif pour excuser les lacunes de la formation universitaire. L'évolution du métier enseignant et, plus particulièrement, sa laïcisation et sa syndicalisation influencent, au dire de plusieurs, le type de relations qui s'établit entre maîtres et élèves. L'importance du vieillissement

du corps enseignant et ses conséquences sur les possibilités d'emplois de jeunes recrues empêchent quelques informateurs de poser un jugement sur la formation universitaire. Selon eux, des phénomènes comme la prépondérance de l'ancienneté sont beaucoup plus à mettre en cause au moment de l'attribution des postes que la prétendue surspécialisation des enseignants. En fait, chacune des institutions aurait fait au mieux compte tenu des caractéristiques de son époque.

Nombre de répondants se prêtent tout de même à l'exercice et risquent timidement une comparaison. Sur ce point, les avis diffèrent jusqu'à être contradictoires selon l'angle d'approche utilisé. Par exemple, l'intégration à l'université est le plus souvent considérée comme améliorant l'accessibilité de la formation en transférant au secteur public une institution majoritairement privée lorsqu'elle appartenait aux communautés enseignantes. Les tenants de cette position estiment en effet que l'on ouvre dorénavant à tous et à toutes les portes de l'université ce qui n'était pas le cas à l'époque des écoles normales. En revanche, d'autres témoignages considèrent que le système des écoles normales avait l'immense avantage de dispenser la formation dans le milieu même des formateurs de maitres, ce qui favorisait l'accessibilité d'une formation professionnelle même dans les coins les plus reculés. Ce regard particulier, on le devine, provient surtout des professeurs d'écoles normales qui ont travaillé dans les petites écoles en régions éloignées. Pour ces derniers, le transfert à l'université a provoqué, tel que prévu, l'exode des élèves-maitres vers les grands centres, la périphérie ayant énormément de difficulté à recruter les enseignants nécessaires pour combler la demande des écoles en région.

L'idée de demander à un même acteur social de porter, rétrospectivement, un regard sur une réforme à laquelle il a lui même participé, permet de mesurer si sa perception des événements s'est modifiée au cours des années. Cette démarche visait à vérifier si les intuitions ou prévisions de nos répondants se sont réalisées. Dans cette optique, nous voulions simplement suivre une pensée dans sa dynamique et sa mouvance propre, à l'image de la vie elle-même. Dans plusieurs cas, le double regard confirme certaines appréhensions perçues dès l'annonce de la réforme. Chez des partisans de l'intégration, c'est la déception totale. Pourtant, dans quelques récits, on assiste à un renversement total de perspective.

Plusieurs signalent l'apport de l'université en ce qui a trait aux ressources et infrastructures telles bibliothèques, laboratoires, techniques de pointe et corps enseignant qualifié. À cet égard, l'image que certaines personnes donnent de l'école normale parait presque «misérabiliste», insistant sur le fait que les professeurs devaient faire des miracles avec les moyens mis à leur disposition. Si l'université a les ressources pour améliorer le niveau

technique de la formation, on lui reproche très souvent d'oublier la composante humaine et relationnelle de la formation qui serait l'apanage des écoles normales. Une critique fréquente, émanant le plus souvent des formateurs de maîtres non intégrés, concerne le peu d'importance accordée par l'université à ce que l'on qualifie de formation intégrale de la personne.

C'est dans cette perspective que d'aucuns estiment que le climat des écoles normales ne pourra jamais être égalé quelles que soient les améliorations apportées à la formation des enseignants et enseignantes. On oppose, dans certains cas, l'unité de la formation dispensée par les écoles normales où «tout concordait vers la formation des maîtres», à l'éparpillement vécu à l'université. La dichotomie entre les lieux de formation, départements disciplinaires et facultés d'éducation, représente pour plusieurs professeurs d'écoles normales le coeur du malaise profond ressenti depuis l'intégration aux universités.

Tout se passe comme si deux logiques différentes s'affrontaient, comme si l'on postulait qu'une différence existe entre l'institution école normale et l'institution universitaire. L'école, comme instance productive d'identité culturelle, comme lieu d'affirmation et de définition d'un groupe social, n'opérerait pas de la même façon quand il s'agit de l'une ou l'autre des institutions en cause. Plusieurs personnes insistent sur l'inculquation du métier enseignant, ce que Francine Muel-Dreyfus appelle «les vertus pédagogiques»[3]. L'apprentissage de règles, de comportements, d'agissements admis et non admis qui dépassent l'acte pédagogique comme tel serait selon elles l'apanage de l'école normale qui régissait l'être dans son entier, la personne dans son intégralité. Le transfert à l'université aurait-il brisé cette cohérence que l'on attribue à la formation normalienne qui favorisait l'apprentissage de l'identité enseignante? Plusieurs le croient et parlent de cassure depuis cette époque.

Il est clair pourtant, à la lecture des récits, que personne ne désire retourner à l'époque des écoles normales. Celle-ci est belle et bien révolue mais on se prend parfois à pencher vers la mélancolie. Si certains ont espoir en l'avenir et croient possible de corriger les lacunes actuelles, pour d'autres, «l'erreur d'aiguillage» commise il y a vingt ans est irréparable et aura des conséquences pendant fort longtemps encore. Peut-être sommes-nous à l'heure des bilans constructifs?

Notes

1. Voir l'excellent article d'Isabelle Bertaux-Wiame intitulé «Mémoire et récits de vie», *Pénélope pour l'histoire des femmes. Mémoires des femmes*, n° 12, printemps 1985, p. 47-55.
2. Popular Memory Group, «Popular memory», *Making Histories. Studies in History, Writing and Politics*, Center for Contemporary Cultural Studies, London, Hutchison University library, 1982, p. 241.
3. Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur*, Paris, Éditions de Minuit, 1983, p. 78.

Témoignages

Hommage aux écoles normales

Les écoles normales du temps ont sauvé le Québec de l'incurie intellectuelle, à une certaine époque; l'histoire devra leur rendre témoignage, qu'avec peu de moyens, elles ont fait beaucoup... La semence de ces commencements a préparé l'évolution d'aujourd'hui.

*2/146/**FR**, 63 ans*

On a sacrifié les écoles normales

Si les universités avaient eu une longue expérience en formation des maîtres, si les enseignants universitaires responsables des relations avec les futurs maîtres avaient eu l'expérience de la vie et de l'enseignement dans ces écoles pour lesquelles ils préparaient la relève, j'aurais eu moins d'opposition à ce changement.

Devant le sacrifice qu'on a fait de l'expérience des professeurs d'écoles normales surtout pour le niveau secondaire, j'ai du mal à accepter une formation des maîtres du secondaire confiée à l'université, sous prétexte que ces futurs maîtres seraient mieux formés.

*1/017/**ML**, 61 ans*

Critique de l'analyse faite par les réformateurs

En 1970, on a accepté d'emblée de confier à l'université la formation des maîtres. On s'est contenté de constater la situation quasi démentielle de 137 écoles normales et de miser sur le prestige et la soi-disant valeur de la formation universitaire. Si une bonne *description* de la situation avait été faite, on aurait peut-être éliminé 130 écoles normales pour n'en garder que quelques-unes. On aurait peut-être constaté que les universités n'étaient pas préparées pour former des maîtres. On aurait peut-être retenu l'idée de *grandes écoles* constituées à partir de quelques écoles normales conservées y compris les écoles normales universitaires. Mais non, il semble plutôt qu'a priori, la formation des maîtres revenait aux universités. Un a priori fondé sur quoi, sur quelle *théorie*, sur quel paradigme? Une analyse même superficielle aurait démontré par exemple que l'université se refuse à l'approche d'interaction *dialectique*

avec le milieu, ou que certaines facultés ou programmes de formation refusent l'approche *mécaniste* (ou environnementaliste ou behavioriste). On aurait sans doute constaté que les milieux universitaires de formation des maîtres étaient fortement imprégnés de la théorie *organiciste* (innéisme, nativisme). On aurait pu constater également la fermeture physique et mentale des professeurs d'universités sur le monde, sur la société, sur la communauté (approche dialectique). [...] On est passé a priori (c'est ce que les événements laissent entendre) à une solution fondée sur un prestige, celui de l'université, et non sur un cadre théorique adéquat et une vérification rigoureuse de la solution envisagée. *1 (010)ML, 69 ans*

Regard sur l'université

En 1987, je trouve que l'Université... a progressé et offre aux futurs maîtres des connaissances, développe des habiletés, donne le goût de former les enfants et adolescents, ce que je ne voyais pas entre 1970 et 1980. Ce que je déplorais grandement... L'on cherchait à former des esprits, pas des hommes et des femmes.

1 (003)FR, 64 ans

Enlever à l'université la formation des maîtres

Devant cet échec, à une époque où les besoins des adolescents sont si grands, l'université doit cesser d'assumer cette fonction et le gouvernement doit organiser des centres de formation de maîtres pour toutes les écoles primaires et secondaires. Au-delà du premier cycle, dans le cadre des études avancées, les universités devraient faire un effort majeur pour accueillir les jeunes maîtres intéressés à une recherche orientée vers l'amélioration de l'enseignement aux deux premiers niveaux. L'université pourrait enfin conserver une formation des maîtres pour le niveau collégial et des formes de perfectionnement en psychopédagogie pour les jeunes professeurs d'universités. *1 (017)ML, 61 ans*

L'université et la recherche

Les professeurs qui enseignent aux étudiants du bac au secondaire font des recherches intéressantes, mais souvent déconnectées de la réalité scolaire. Ils vont peu ou pas dans les écoles. Le produit de leur recherche est-il un enrichissement pour leurs cours?

Dans les écoles normales, les professeurs avaient peu de temps pour la recherche car ils enseignaient de 12 à 15 heures par semaine. Mais il faut souligner que tous s'intéressaient à la pratique de l'enseignement et que les cours dans les disciplines étaient supervisés par ces mêmes professeurs.

La recherche-action, aux yeux des hautes instances de l'université a peu ou prou d'importance; il s'ensuit que les aspects sociaux n'ont pas l'impact qu'ils devraient connaître. À preuve, la difficulté d'obtenir des subventions de recherche dans cette optique. Et, sur ce point, je suis entièrement d'accord avec le professeur Pierre W. Bélanger de l'Université Laval quand il dit au Congrès des sciences de l'éducation du 15 mai 1987: «Les Facultés des sciences de l'éducation n'ont pas réussi à développer

dans leur sein des groupes de recherche pour s'attaquer de façon organisée et importante à l'étude des aspects sociaux, économiques, historiques et même philosophiques de l'éducation. Il ne faut pas se le cacher et jouer à l'autruche, la recherche en éducation n'a pas encore acquis ses lettres de créance auprès de la communauté scientifique et du monde de l'éducation. • *I (015) FR, 60 ans*

Position nuancée: le pour et le contre des deux institutions

Avec le recul, il m'apparaît que le passage de la formation des maîtres de l'école normale à l'université a eu ses bons et mauvais côtés.

Au plan de l'approfondissement des connaissances, je crois que l'université a bien répondu aux attentes. Les étudiants sont baignés dans un climat intellectuel plus intense et disposent de plus grands moyens pour leur aider à parfaire leurs connaissances.

Au plan de la recherche et de l'évolution de la pédagogie ou des méthodes d'enseignement, l'université a permis l'éclosion ou l'expérimentation de nouvelles voies. Toutes n'ont pas la même valeur, certaines ne donnent pas les résultats attendus, mais la démarche de recherche se poursuit et c'est cette préoccupation et l'assurance de cette poursuite en avant qui m'apparaît importante et porteuse d'avenir.

Au plan de la dispersion des étudiants dans différents modules, selon les disciplines choisies, l'aspect positif que j'y vois est la confrontation avec d'autres étudiants qui se destinent à d'autres carrières que celle de l'enseignement. Ceci est évidemment plus valable pour les étudiants qui se destinent au niveau secondaire. Par ailleurs, cette dispersion ne favorise pas l'esprit de corps, l'émulation et la stimulation professionnelle. Mes craintes de l'époque m'apparaissent donc encore justifiées à ce niveau.

Enfin, sur d'autres plans, tels la connaissance et l'évaluation personnelles des candidats à l'enseignement, la formation pratique, la connaissance du français écrit, je crois qu'on a assisté à un certain recul. Pour le français écrit en particulier il m'apparaît évident, cependant, qu'il s'agit là d'un phénomène qui dépasse largement le passage de la formation des maîtres à l'université. *I (021) ML, 55 ans*

Regard nuancé sur l'intégration

Les principaux éléments positifs de la réforme, au plan de la formation des maîtres, me paraissent être les suivants:

— Un engagement réel, bien que inégalement vécu, des universités dans la formation des maîtres. On ne peut nier qu'un bon nombre d'écoles normales disposaient de ressources fort modestes en regard de celles dont dispose une université. Avec les années, les universités ont appris et ont mis, dans l'ensemble, beaucoup d'énergie à ajuster leurs programmes, à encourager la recherche. Elles se sont, en outre, mises davantage à l'écoute et au service du milieu.

— Une valorisation de la carrière en enseignement, à tous les niveaux. Être enseignant ou enseignante n'est plus considéré, je crois, comme une fonction mineure, exigeant peu de compétence ou de préparation.

— Un progrès de la pédagogie, en tant que discipline, par l'obligation où on s'est trouvé de construire des programmes, de faire des travaux de recherche, pas toujours exceptionnels, mais des travaux qui ont amené à scruter plus méthodiquement des problèmes et en évaluer les essais de solution.

Au plan négatif, on peut relever les faiblesses suivantes:

— Une improvisation coûteuse, les universités ayant été appelées à s'engager dans un champ qui leur était bien étranger. Il leur a fallu, très souvent, bâtir de toutes pièces des programmes sans trop savoir ce qu'ils valaient, engager, pour dispenser ces programmes, des professeurs qui ne connaissaient pas bien ce qu'ils avaient à enseigner et, encore moins, le milieu auquel cet enseignement était destiné.

— Une intégration beaucoup trop brusque et trop radicale de toutes les écoles normales. Certaines écoles normales, qui avaient une longue histoire et une grande expérience, auraient gagné à n'être pas brusquement balayées du système scolaire.

— Un intérêt excessif pour les nouveautés et les techniques au détriment de données fondamentales comme la personnalité de l'enseignant-e, sa motivation, son expérience de la vie, son échelle de valeurs, qui, plus que les techniques, jouent un rôle déterminant dans l'action éducative. *I (012)ML, 66 ans*

Regard critique

L'université a morcelé la formation des maîtres. D'une part, les départements des sciences de l'éducation se sont cantonnés dans l'enseignement préscolaire et élémentaire; d'autre part — et c'est là qu'est le problème — l'enseignement secondaire s'est trouvé accroché à une multitude de départements et de modules sans liens suivis avec les sciences de l'éducation. Les sciences de l'éducation sont responsables de la partie éducation; les départements, eux, sont responsables de la partie connaissances.

Les programmes d'enseignement secondaire ne sont pas des programmes: ils sont des additions de cours provenant de plusieurs programmes spécialisés qu'on a emboîtés — additionnés — aux sciences de l'éducation. [...] En apparence le programme forme un beau tout, mais la réalité est autre. Les futurs maîtres sont noyés parmi les étudiants des baccalauréats spécialisés sans que les professeurs enseignant au groupe aient quelque souci pédagogique ou didactique.

Je m'occupe d'un programme d'enseignement et, en 18 ans, je n'ai jamais eu de contact avec les modules ou départements d'éducation [...]. Suis-je passéiste, défaitiste, pessimiste? Peut-être, mais il me fait mal au coeur de constater que tout ce secteur soit si peu objet de préoccupations majeures. Si l'école normale avait ses faiblesses, l'université n'a pas encore donné la preuve qu'elle excelle ou a excellé dans le domaine.
I (013)ML, 54 ans

Au temps de la société domestique

Dans les écoles normales où j'ai œuvré, dans le temps où j'ai œuvré, je crois que toutes les forces étaient conjuguées en vue de la préparation adéquate des enseignantes: acquisition de connaissances, amour du métier, orientation vers le service de la société par l'école et au-delà de l'école. C'était le temps de la société domestique: proximité des parents, des élèves et des agents de formation contribuaient au projet éducatif global. *2 (145)FR, 73 ans*

Comparaison école normale — université

Un mot sur la formation des maîtres: comparaison difficile à exprimer mais bien expérimentée.

De 1960 à 1970 environ, le personnel était composé en majorité de maîtres issus des écoles normales. Caractéristiques: cours préparés avec soin — méthodologie à point, principes de pédagogie et de psychologie des jeunes connus et appliqués, relations humaines d'éducateurs avec les cas spéciaux, le français écrit et littéraire à point — les approches sur l'actualité étaient plus restreintes en raison des moyens de communications — l'utilisation de l'audiovisuel n'était pas aussi développée enfin avantages et inconvénients comme dans toute situation de lieu et d'espace.

Chez le personnel venu de l'université, j'ai pu remarquer une préparation limitée dans l'enseignement de une ou deux matières où se centrait la compétence — le manque d'expérience dans la pratique de l'enseignement — les difficultés rencontrées pour la discipline en classe, les relations pauvres avec les étudiants et les faiblesses surprenantes du français expression et du français écrit. *2 (135)FR, 68 ans*

Ils sont formés comme on les a formés: en série! [...] Je ne suis pas sûre que les savants professeurs de l'université étaient plus en mesure à l'époque de former de bons maîtres. En général, ils n'étaient pas prêts à cette responsabilité. De plus, ils étaient très loin de cette mentalité. Et pourquoi faut-il que l'université ait seule le droit de former des maîtres? Des institutions fortement spécialisées en ce sens pourraient très bien apporter du renouveau dans ce secteur. [...]

La formation générale donnée à l'époque par nos écoles normales répondait aux normes de la société d'alors, et elle aurait continué de répondre si on avait donné à nos écoles normales la chance de s'ajuster et d'évoluer comme tout le reste. Combien de professeurs compétents et érudits formaient le corps professoral de nos anciennes écoles normales? Ces professeurs auraient pu aller chercher d'autres compétences théoriques, scientifiques, sociologiques, etc., etc., afin d'assurer une relève compétente. Les deux, université et école normale, auraient pu continuer, chacune dans sa sphère à produire des hommes et des femmes de valeur. *2 (126)FR, 61 ans*

Regard positif

Un des beaux côtés de la réforme, c'est l'accès pour tous aux moyens de s'instruire: bibliothèques, musées, instruments, techniques, etc. Ce qui manquait parfois dramatiquement aux écoles normales de jadis.

Si la formation personnelle des étudiants a beaucoup perdu avec l'anonymat des universités, le contact prolongé avec *quelques* véritables maîtres à penser est une des richesses que les changements ont apportée. En tant qu'enseignante, j'ai aussi pu juger, même si bien qu'imparfaitement, de la qualité des nouveaux maîtres. J'ai constaté avec joie que la majorité, spécialement les étudiants en stage, ont un grand désir d'apprendre et qu'ils acceptent volontiers de se mettre à l'écoute des maîtres plus âgés désireux de leur faire part de leur expérience. Je pense qu'il faut faire confiance à la nouvelle génération de professeurs. *2 (125)FR, 64 ans*

Milieu fermé

Il me semble que nos instituts ont manqué de clairvoyance. Chacun travaillait trop à son compte, en circuit fermé. Avant qu'il ne fût trop tard, on aurait pu, peut-être, créer des structures mieux adaptées aux besoins nouveaux de l'éducation, mieux répartir nos effectifs et viser un rendement global. *2 (104)FR, 69 ans*

Perte d'un milieu d'appartenance

Les étudiants en sciences de l'éducation ne semblent pas avoir de milieu d'appartenance, alors que les étudiants des autres facultés forment corps dans un groupe bien défini. Est-ce dû au fait qu'ils appartiennent tantôt au groupe des matières de spécialisation (biologie, histoire, géographie ou autres), tantôt au groupe des matières de la pédagogie? *2 (173)FR, 81 ans*

Stages pratiques

Je puis vous dire qu'à l'école normale, tant à l'Islet qu'à Matane, les élèves-maîtres recevaient une préparation soignée pour les initier à leur futur rôle d'enseignants et d'éducateurs. Ces normaliens préparaient leur classe sous l'oeil observateur de la directrice de la pratique de l'enseignement. Cette dernière les accompagnait à la classe d'application ainsi que quelques compagnons. Au retour du stage, les observateurs présentaient l'appréciation de l'enseignement donné, de la discipline, du langage, etc. L'université peut-elle assurer cette formation personnelle suivie? *2 (172)FR, 77 ans*

Lacunes de la formation pratique

Lorsque j'étais directrice au collège... de 1971 à 1981, j'ai souvent accueilli des stagiaires formés à l'université. J'ai pu vérifier le manque d'accompagnement et de suivi des candidats. La pédagogie, les didactiques, les programmes, «la préparation de classe», le retour sur les stages souvent laissaient à désirer. Parce que j'avais travaillé moi-même à la formation des maîtres, j'ai souvent joué un rôle de suppléance

auprès de ces stagiaires. Plusieurs étaient de nos anciennes élèves. Je croyais important de les aider à réussir une carrière d'enseignant, c'est important.

2/183/FR, 65 ans

N'auraient pu tenir le coup

La réforme a coïncidé avec une diminution considérable des effectifs humains (manque de vocations religieuses) de notre communauté, et je ne vois pas comment, avec le vieillissement du personnel religieux des écoles normales, nous aurions pu tenir encore longtemps nos 13 écoles normales d'avant! Moi, j'aurais pu y travailler encore dans ma spécialité, devenue optionnelle, peut-être une dizaine d'années de plus!

2/162/FR, 68 ans

Assises apportées par les écoles normales

À mon avis dans la société d'aujourd'hui, la formation d'hier ferait piètre mine. Les deux institutions ont navigué au mieux avec les moyens du bord en leur temps. Les maîtres qui en sont sortis ont marqué leur époque selon leur personnalité propre d'abord, doublée d'une formation à la hauteur des circonstances. Les valeurs d'hier sont à conserver mais se véhiculent différemment. Il n'en demeure pas moins vrai cependant que les progrès actuels n'atteindraient pas les succès espérés s'ils n'avaient pas bénéficié des assises solides d'un passé riche de valeurs concrètes, du travail ardu, de sacrifices constants au service d'un idéal de perfectionnement toujours grandissant.

2/169/FR, 72 ans

N'a pas reçu d'appui extérieur

L'école normale s'est relativement bien acquittée de sa tâche dans les débuts, c.-à-d. dans une société stable. Elle fut dépassée par les changements parce qu'elle n'eut pas le support extérieur: ressources humaines et financières, possibilité de se livrer à la recherche, etc. Elle s'est attaquée davantage à la formation humaine intégrale, et c'est pour cela qu'elle demeure supérieure. L'individu pouvant s'adapter, il lui restait ses qualités de fond: intégrité professionnelle, gratuité, dévouement, idéalisme, débrouillardise, amour de sa profession, etc. L'université aurait pu assumer une relève digne de son rang.

2/188/FR, 61 ans

La fin d'une vocation

Pour les écoles normales, enseigner était une *vocation*. Il fallait donc attacher beaucoup d'attention à chaque personne en formation. [...] Les universités ont accueilli un grand nombre d'étudiant-es à la fois. Comment les connaître et juger s'ils sont aptes à l'enseignement? Comment les accompagner durant les stages? les faire progresser? Les universités ont complété certaines lacunes laissées par les écoles normales, mais ce que ces dernières ont le mieux réussi, les universités n'ont jamais été capables de le donner.

2/183/FR, 65 ans

Comparaison école normale — université

L'aspect pédagogique dans l'enseignement universitaire me paraît très insuffisant. On ne donne pas ce qu'on n'a pas. C'est là surtout que l'école normale excellait, elle préparait des personnes qui allaient s'adresser à d'autres personnes en tenant compte d'une infinité de facteurs et de valeurs autres que le savoir.

Par contre, les maîtres sortis des écoles normales formaient par la suite un milieu trop fermé, pas assez d'envergure et d'influence sociales. Ils s'intéressaient à leurs classes et c'était amplement suffisant pour eux. *2 (196) FR, 71 ans*

Dissocier le primaire du secondaire

Confier la préparation des enseignants à l'université semblait être le seul moyen de les mieux former à leur rôle et, en conséquence, de les valoriser aux yeux de toute la société. Il n'aurait pas été plus facile, admettons-le, d'améliorer la qualité des écoles normales en réduisant leur nombre, d'abord, et en comptant avec les changements sociaux.

Pour la préparation des enseignants du secondaire, il m'apparaît encore aujourd'hui que la solution choisie était la meilleure bien que l'école normale d'enseignement secondaire et l'Institut pédagogique Saint-Georges se soient acquittés merveilleusement de leur tâche. La décision d'avoir confié aussi à l'université la formation des enseignants du préscolaire et de l'élémentaire reste plus problématique. Cependant, il aurait été difficile pour les écoles normales de se situer par rapport aux universités et de dispenser un enseignement qui maintienne les enseignants de ces niveaux dans un statut comparable à celui de ceux du secondaire. *2 (207) FR, 71 ans*

Aurait préféré un changement graduel

En conclusion, je peux dire que je défendrais les mêmes idées que je défendais à l'époque concernant la formation des maîtres et l'évolution des institutions s'y consacrant. Au changement brutal et total je préfère le changement graduel et limité. Il me semble que dans le domaine de la formation des maîtres, l'évolution aurait pu être plus réaliste et plus prudente à la fois. On ne change pas les sociétés et les institutions comme on transforme les métaux. Certains rêves sont porteurs de vie, certains autres de mort, ainsi en est-il des idéologies qui soulèvent parfois les peuples.
2 (205) ML, 58 ans

Reviendrait aux écoles normales

Quant à la préparation des institutrices et instituteurs, je crois qu'il eût mieux valu qu'elle se fasse dans des écoles normales adaptées aux exigences d'un entraînement pratique nécessaire. J'ai eu plusieurs contacts avec des étudiantes de l'université qui se préparaient à l'enseignement et qui déploraient le peu de relations avec les enfants. Leur insertion dans un milieu de jeunes les aurait bien aidées; c'est ainsi qu'elles auraient été entraînées aux responsabilités qui les attendaient. [...] Chaque année,

nous constations des améliorations dans le programme des écoles normales, c'était encourageant pour la préparation de nos futurs instituteurs et institutrices. Et très rapidement, on les supprimait. Reviendront-elles, ce serait à souhaiter!...

2 (127) FR, 68 ans

Improvisation coûteuse

Alors je pense encore que la réforme s'est faite trop vite et trop radicalement. Les politiciens sont très mal placés pour effectuer de si grandes réformes qui devraient s'étendre sur plusieurs années. Mais le temps les presse: un mandat de quatre ans est bien trop court pour de telles entreprises; les élections sont des jalons qui faussent les grandes orientations sociales. Cette discontinuité est une catastrophe pour l'éducation; je n'en veux pour preuve que la succession assez rapide de nos ministres de l'Éducation depuis la création du Ministère et les conséquences pas tellement brillantes.

2 (155) FR, 75 ans

Regard vers l'avenir

La grande question de la *liberté universitaire* se pose donc avec acuité. Tout comme celle du danger de la censure et du contrôle étatique. Au Québec, en formation des enseignants, nous sommes passés d'un extrême à l'autre. Du contrôle quasi absolu de l'Église, nous sommes passés à la liberté universitaire la plus intouchable. Dans les deux cas, les résultats ne répondaient pas ou ne répondent pas aux exigences d'une société en profonde mutation, éprise de ses droits et libertés, jalouse et contestataire.

Le remède n'est certainement pas le retour au passé ni l'orientation fasciste. Il faut trouver une solution qui n'existe peut-être pas et qu'il faut imaginer.

1 (010) ML, 69 ans

Nostalgie

Je garde toutefois la nostalgie de ces années d'enseignement dans les écoles normales, non pas que j'y vois la disparition d'une de nos œuvres, mais plutôt la bifurcation «aléatoire» d'une mission à nous départie. Les institutions religieuses n'ont-elles pas été les agents, presque uniques, et durant longtemps de la formation pédagogique des maîtres?

2 (194) FR, 76 ans

Regard très positif sur l'université

Mon second regard est très positif. Il m'est resté «une faiblesse marquée» pour les recrues que je reçois dans mon école. Je les trouve avides d'apprendre, elles ont beaucoup de créativité et la relation avec les enfants est bonne. Par contre, je me permets de comparer les universités... même de choisir des candidats, d'abord à cause de leur personnalité; mais je considère aussi l'université qui les a formés. Le vrai enseignant est un rassembleur, très humain et patient. Toutes les connaissances

passent par le cœur, surtout chez les jeunes enfants. Je suis parfaitement d'accord, encore aujourd'hui, que l'université ait pris en main la formation des maîtres.

2 (184)FR, 64 ans

Préservation de certaines institutions

Les facteurs d'abolition des écoles normales étaient valables sauf pour quelques grandes écoles normales. La décision de s'en remettre aux universités fut une grande erreur. Certaines écoles normales d'État et écoles normales universitaires auraient peut-être dû être conservées pour former une couple de *grandes écoles normales* universitaires, mais indépendantes des universités. C'est encore ce que je préconiserais aujourd'hui.

1 (010)ML, 69 ans

Peu importe l'institution

Que ce soit dans l'université ou en dehors de l'université, cette formation ne peut se donner que par d'autres «maîtres» (pas seulement des savants) compétents dans l'art d'enseigner et d'éduquer, et motivés avant tout par l'amour du métier et l'amour de nos enfants, l'amour de notre société du Québec et non pas, d'abord, par le mirage d'une «job» qui paie bien.

2 (210)FR, 77 ans

Solution mitoyenne

Sans vouloir revenir à l'ancien système, je souhaiterais la création d'écoles de formation de maîtres de plus petites dimensions afin de créer des milieux de vie à taille humaine où tout concourt à la formation de maîtres chrétiens. À cet effet, je me suis engagée à la mise sur pied de l'Institut catholique de Montréal pour la formation des maîtres chrétiens, non pas pour ressusciter l'école normale du passé à laquelle j'ai cru et donné le meilleur de mes années, mais pour offrir un autre milieu de type universitaire, qui aura sa spécificité: la formation de maîtres chrétiens catholiques et engagés. Cette école de formation de maîtres:

— saura tenir compte de toutes les dimensions de la personne;

— accordera une place de toute première importance à la qualité des rapports maîtres-élèves;

— formera des maîtres prêts pour un enseignement de qualité;

— formera des enseignants compétents pour l'enseignement religieux;

— assurera la formation des maîtres en exercice;

— préparera chrétiennement tous les agents de l'éducation. *2 (190)FR, 70 ans*

Conclusion

Au terme de cet ouvrage, il nous reste l'envie de poursuivre le dialogue avec nos répondants et répondantes, cette fois pour construire l'avenir. En effet, le pari que nous avions fait au tout début de notre recherche sur les possibilités offertes par le recours aux récits autobiographiques s'est révélé gagnant.

À l'origine même de ce projet, nous postulions que les sources écrites resteraient muettes sur une foule d'aspects relatifs à l'intégration de la formation des maîtres à l'université en ce qui a trait, entre autres, à l'implication des acteurs sociaux pris dans le tourbillon de la réforme. En effet, les sources documentaires risquaient de ne dévoiler que l'interprétation officielle des principaux réformateurs, plus particulièrement en ce qui touche les documents d'orientation, les projets de réforme, les discours officiels, les programmes de formation, ce qui laisse dans l'ombre des points de vue divergents voire opposés aux orientations d'ensemble. Cette hypothèse nous apparaissait fondée malgré le débat public qui a mobilisé toutes les forces sociales comme ce fut le cas lors de la réforme des écoles normales inscrite comme une partie importante des travaux du rapport Parent. En effet, même lorsque nous pouvions disposer de matériel nous permettant de mettre en rapport la position de protagonistes sur un problème donné, comme des mémoires présentés à une commission d'enquête, il nous manquait toujours le regard des témoins immédiats de la réforme.

Au cours d'un débat public, une organisation ne dévoile, en règle générale, que le résultat final des rapports de forces souvent complexes en son sein. À cet égard, le mémoire présenté par une organisation n'exprime que le dernier substrat reflétant une position de consensus issu d'un processus de discussion où ont pu s'affronter des courants d'idées qui n'apparaîtront peut-être jamais dans sa position officielle. Or, tout individu porte sur sa

destinée un regard qui lui est propre et qui le constitue en authentique sujet historique. Placé dans un contexte précis, il se trouve au confluent de l'histoire sociale et de l'histoire individuelle, comme l'a montré de façon éloquente Francine Muel-Dreyfus dans son ouvrage intitulé *Le métier d'éducateur*[1].

En effet, que ce soit de façon individuelle ou collective, nous agissons tous sur notre destinée en réponse aux changements tant sociaux qu'individuels qui nous obligent à réagir, à prendre position, à orienter ou réorienter notre trajectoire sans cesse en mouvement. Au moment des grands bouleversements de société, notre conscience des enjeux peut se révéler plus ou moins grande, nos intérêts se modifier au fil du temps et selon le contexte social, politique, économique et selon notre place dans les rapports sociaux, mais inévitablement ces bouleversements nous influencent d'une façon ou d'une autre.

Ce qui est vrai pour un individu peut être aussi appliqué à un groupe social. Or, comment saisir l'unique et l'englobant d'une trajectoire à la fois individuelle et collective, mais surtout comment interpréter la réflexion sur cette trajectoire, dans le cadre d'une étude historique sur une filière de l'appareil scolaire en mutation? Il devenait donc essentiel que le point de vue des acteurs sociaux soit examiné en profondeur.

La recherche documentaire a démontré que certaines catégories d'intervenants avaient été oubliées par les chroniqueurs sociaux. L'omission presque complète de leur position laissait ainsi dans l'ombre une facette importante de notre histoire sociale. Si les écoles normales ont été abolies, c'est que le modèle valorisé par ce mode de formation ne répondait plus, aux yeux de certains protagonistes, aux besoins nouveaux de la société québécoise en pleine transformation.

C'est à partir de cette hypothèse que nous avons voulu dès le départ mettre en rapport la structure et l'organisation de la formation des maîtres avec les perspectives et analyses que formulaient eux-mêmes les acteurs sociaux. Le regard individuel permettait, selon nous, d'enrichir l'histoire et, qui sait, peut-être de découvrir des enjeux centraux que n'aurait pas dévoilés l'étude des débats publics[2]. *L'originalité de cette recherche réside donc dans l'approche socio-historique saisie à travers le regard pluriel de l'acteur social interrogé et interpellé dans sa singularité.*

Or, il est frappant de constater combien ce volet de recherche a intéressé les personnes contactées. Chacune s'est sentie directement interpellée par notre enquête. Si tous et toutes répondaient avec empressement à notre sollicitation, un groupe a participé avec un véritable enthousiasme, celui des religieuses enseignantes. Leur taux de réponse fut tel qu'il a

totalement renversé la représentation de chacun des groupes cibles initiaux. Ce seul fait est significatif d'un point de vue sociologique et renforce l'hypothèse que nous faisions précédemment.

Il est en effet apparu au cours de la recherche que certains témoins délaissés par l'histoire documentaire et oubliés lors des grands débats scolaires de l'époque, étaient particulièrement réceptifs à un tel mode de sollicitation, et ce, malgré le fait qu'il était fort exigeant. La méthode employée s'est donc révélée particulièrement féconde pour celles et ceux que nous appellerons «les exclus de l'histoire».

Ils sont émouvants ces témoignages de personnes qui, bien que souvent avancées en âge, ont pris la peine de fouiller dans leurs souvenirs pour parler de cette époque. Leurs réponses, écrites avec une calligraphie soignée telle qu'on l'enseignait autrefois dans les écoles, ou encore livrées avec les derniers outils de la technologie informatique, auxquelles on joignait souvent une carte, un mot de remerciement, témoignent de l'importance que revêtait pour ces éducateurs et éducatrices l'expérience des écoles normales dans leur vie. Loin de la rancoeur que d'aucuns auraient pu attendre de la part du personnel d'institutions qui a quelquefois vu l'oeuvre de sa vie sombrer dans l'oubli, le mépris ou l'indifférence la plus totale, nous avons découvert des femmes et des hommes sereins qui, dans la soixantaine, se sont, dans certains cas, intégrés dans les si décriées polyvalentes pour y découvrir une expérience qu'elles trouveront fort stimulante et enrichissante.

Prudence et rigueur caractérisent nombre de témoignages. Les personnes qui ont quitté l'école normale et n'ont pas été intégrées n'osent pas, dans bien des cas, s'avancer sur le terrain de la comparaison entre école normale et université. Pourtant, plusieurs d'entre elles ont continué à oeuvrer dans l'enseignement public et privé et ont donc côtoyé les maîtres issus de l'université. Prudence des exclus n'osant peut-être pas déverser le fiel d'une rancoeur trop longtemps gardée à l'intérieur. Prudence aussi de certains répondants dont la position actuelle, malgré la promesse de confidentialité, paraissait menacée par une critique trop acerbe à l'endroit des artisans de la réforme qui les ont chassés de leurs écoles.

Même des personnes qui ne correspondaient pas au profil ont pris la peine de nous répondre. Laissons parler cette interlocutrice pour illustrer combien notre sollicitation avait de l'importance aux yeux d'anciens professeurs d'écoles normales.

> Déjà retirée de l'enseignement au moment de la *débâcle* dans le domaine de l'éducation, occupée dans une tout autre obédience, je me vois incapable d'y répondre. Pourtant ayant encore bon pied, bon oeil, malgré mes 90 ans, je m'intéresse toujours à votre travail ardu et persévérant.

Pour plusieurs religieuses, le simple fait de parler de la période des écoles normales constitue le gage que l'oeuvre à laquelle elles ont consacré une partie de leur vie sera reconnue historiquement.

Malgré notre parti pris de donner la parole aux oubliés de l'histoire, et devant l'ampleur prise par l'analyse des récits autobiographiques, il fallait nous donner des repères précis afin d'éviter que les témoignages ne constituent qu'un «surplus photogénique» selon l'expression utilisée par Franco Ferraroti[3]. Nous aimerions exposer ici les limites et balises qui ont guidé au fil de cette recherche.

Le portrait que nous fournissent les récits est nécessairement impressionniste. Malgré le nombre élevé de personnes qui ont répondu, nous ne pouvions, à l'aide des seuls récits, dresser un tableau d'ensemble de tout le processus de transfert à l'université qui fut une opération vaste et extrêmement complexe.

Certains pourraient rétorquer que les récits autobiographiques se limitent aux perceptions de la réalité, qui peuvent se révéler totalement fausses par rapport à la chronologie des événements. A cela, nous sommes tentée de répondre que, grâce aux questionnaires qui précèdent le récit comme tel, nous sommes en mesure de vérifier une partie de l'information fournie par nos répondants et répondantes. Si nous nous intéressons au point de vue de l'acteur social, nous le considérons avec les précautions qu'exige toute étude scientifique. Ainsi, ce que l'on pourrait appeler le point de vue du retraité doit être lu en dépassant l'explication fournie par l'auteur du récit autobiographique lui-même. Nous devons ainsi aller beaucoup plus loin que la causalité de l'acteur social car, à certains égards, ne peut-on penser que l'informateur a tendance à ne livrer que le meilleur ou le pire côté de son histoire? C'est ici, encore une fois, que les données de l'analyse documentaire sont d'une grande utilité.

Il ne faut pas oublier que ce volet de recherche se situe dans le cadre d'un projet beaucoup plus vaste où les données fournies par l'analyse documentaire nous procurent des balises précieuses pour interpréter les récits autobiographiques. Dans l'esprit de la présente recherche, analyse documentaire et récits autobiographiques entretenaient des rapports étroits et devaient à tout moment être dialectiquement liés. Selon nos orientations de départ, nous nous proposions d'analyser l'évolution de la formation des maîtres où l'articulation dynamique de l'histoire documentaire et de la vision particulière des enseignantes et enseignants eux-mêmes recréerait de façon vivante ce que fût la formation des maîtres en liaison avec l'évolution du contexte social, politique et économique québécois.

Devant l'ampleur de la réponse que nous avons obtenue, nous avons dû, dans un premier temps, considérer les récits en soi, comme un tout, avant de les mettre en rapport avec l'analyse documentaire. Nous sommes conscientes des dangers de cette orientation qui, si elle était restée trop proche du récit, aurait risqué de s'enfermer dans un univers restreint[4]. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, nous avons résolu d'imbriquer dialectiquement les deux processus de recherche. Nous appuyons l'idée de Jean Poirier, Simone Clapier-Valadon et Paul Raybaut qui présentent l'ethnobiographie «comme une recherche multicentrée qui se situe à plusieurs niveaux d'analyse et d'interprétation»[5].

Signalons à cet égard que, tout au long de la recherche, analyse documentaire et récits autobiographiques étaient étudiés soit simultanément, soit en alternance. Malgré l'apport intrinsèque des récits autobiographiques, nous croyons que c'est la combinaison des deux modes d'analyse qui en dernière instance, permet de relativiser notre propre regard historique[6].

Néanmoins, il nous reste à préciser qu'à elle seule, l'étude des perceptions de la réforme est intéressante à plus d'un titre, car elle révèle comment une réforme sociale agit et fait réagir les acteurs sociaux. À cet égard, le non-dit peut, à la limite, être aussi pertinent que le véritablement dit. C'est, comme l'a très bien montré Francine Muel-Dreyfus, à l'interaction de l'histoire individuelle et sociale que nous nous intéressions en première instance[7].

En donnant la parole aux témoins de l'époque, nous avions une ambition cachée. Peut-être pourrions-nous entrevoir des solutions envisagées à l'époque qui n'ont pu être mises en oeuvre mais qui risquent de devenir pertinentes aujourd'hui. Peut-être même des analyses critiques du passé, ou encore des propositions de changements oubliées, ignorées, pourraient-elles alimenter les débats actuels? C'est du moins le pari que nous faisions!

Nos attentes ont été dépassées largement. La lecture que font nos informateurs et informatrices de la réforme des institutions de formation de maîtres apporte, en effet, un éclairage intéressant sur les perspectives d'avenir de ce secteur particulièrement important de notre système éducatif.

Si la formation des maîtres fait problème aujourd'hui, c'est sans doute que les besoins ont fondamentalement changé. La société des années 1990 n'est certes plus celle du milieu des années 1950 où fermentaient les réformes que nous avons vécues à partir des années 1960. Des problèmes tels la dénatalité et le multiculturalisme à l'école influencent certes les stratégies reliées au développement de la formation des maîtres; ils n'existaient point, ou pas avec autant d'acuité, il y a vingt ou trente ans. Mais le malaise actuel

provient aussi, croyons-nous, d'une autre source, cette fois intrinsèque au système de formation des maitres.

Si ce secteur est tant décrié, c'est peut-être que le point de vue d'une catégorie importante d'individus ayant une longue expérience dans l'univers de la formation des maitres n'a pas été entendu ou écouté. Plusieurs ont eu le sentiment d'avoir été bousculés, voire évincés brutalement du secteur de la formation des maitres. Il est vrai que le processus d'intégration s'est effectué très rapidement, la recherche présentée ici le montre clairement. La vitesse d'exécution d'un changement social est une chose, mais ce qui semble avoir fait le plus mal, c'est la non-prise en compte de l'expérience de tout un groupe de formateurs de maitres qui possédait et revendiquait la reconnaissance de son expertise dans le domaine de la formation des maitres. Or, ce corps enseignant avait une tradition, une histoire.

La fin des années 1960 marque une cassure dans l'évolution de cette filière scolaire. L'université, dorénavant responsable de la formation des futurs enseignants, est repartie sur de nouvelles bases, empruntant certes aux écoles de type universitaire et à certaines écoles normales publiques et privées. Mais selon toute une catégorie d'enseignants et d'enseignantes, elle a entretenu l'illusion que tout avait été bâti sur de nouvelles orientations. Étant donné que peu de professeurs d'écoles normales ont été intégrés proportionnellement à leur nombre, les acteurs sociaux qui auraient pu faire le rapport entre des modes de pensée différentes n'étaient plus là pour le faire. On remarque actuellement que, dans les endroits où il y a eu proportionnellement plus de représentants de «l'ancien régime» qui furent intégrés, la confrontation de plusieurs modèles de pensée ne s'est pas toujours faite sans heurt.

Il ressort de l'analyse des récits que chacune des institutions était investie d'une image, de caractéristiques indépendamment de sa réalité propre. L'école normale et l'université semblaient à cet égard empreintes d'une «aura mythique» difficile à effacer. Tout se passe comme si l'on se trouvait en présence d'au moins deux logiques de pensée. En effet, une différence semble a priori postulée entre la formation donnée à l'école normale et celle de l'université. Mais leurs schèmes de référence sont-ils si différents?

> Quelle formation peut aider à repérer cette fantasmatique à l'œuvre en chaque enseignant et dans toute la communauté éducative; quelle dynamique mettre en pratique pour en même temps «faire avec» et la modifier? Une réflexion nécessaire pour se remettre en question et en mouvement, pour sortir des vieilles ornières et des jeunes impasses[8].

Cette période de confrontation entre deux catégories de formateurs de maitres issus de deux institutions s'achève car les derniers représentants

des écoles normales intégrés à l'université quitteront bientôt l'univers de la formation des enseignants. Mais il restera peut-être toujours les partisans de l'enseignement conçu comme un art et les autres qui le considèrent comme science. Et une autre réforme viendra bouleverser encore une fois l'institution ayant acquis la légitimité de la formation des enseignants et enseignantes.

Notes

1. Francine Muel-Dreyfus, *Le métier d'éducateur*, Paris, Éditions de Minuit, 1983, 272 p.
2. Nos propres travaux d'analyse des mémoires présentés à la Commission Parent nous ont plus tard convaincue du bien-fondé de cette hypothèse.
3. Franco Ferrarotti, *Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris, Librairie des Méridiens, p. 45 et p. 62.
4. Nous avons été sensible à l'argument de certain-es auteur-es qui critiquent les recherches qui se limitent à étudier le matériel qualitatif sans le mettre en rapport avec d'autres méthodes ou «clés» d'interprétation. Voir Louise Lahaye, Claude Lessard et Maurice Tardif, «L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative», *Revue de l'association pour la recherche qualitative*, vol. 4, hiver 1991, p. 118-119.
5. Jean Poirier, Simone Clapier-Valladon et Paul Raybaut, *Les récits de vie. Théorie et pratique*, Paris, Presses universitaires de France, 1983, p. 62.
6. Poirier *et al.*, *op. cit.*, parlent du concept d'ethnobiographie que nous avons trouvé très intéressant.
7. Francine Muel-Dreyfus, *op. cit.*, p. 24.
8. Michel Lecointe, «*S'asseoir ... pour se regarder marcher*». *Fantasmes et formation des enseignants*, Paris, Syros, 1981, page couverture.

Bibliographie sélective

ALEXANDRE, M. J.

Les religieuses enseignantes dans le système d'éducation du Québec, Université Laval, Institut supérieur des sciences humaines, Cahiers de l'ISSH, n° 9, 1977, 141 p.

Alliance des professeurs catholiques de Montréal

Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, 1954.

Association des professeurs laïques des écoles normales catholiques de la province de Québec

Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1962, 52 p.

Association des religieuses enseignantes du Québec

Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, juin 1962, 192 p.

AUDET, Louis-Philippe

Histoire de l'enseignement au Québec, Montréal, Holt, Rinehart et Winston, tomes 1 et 2, 1971, 432 p. et 496 p.

BALL, Stephen J. et Ivor F. GOODSON

«Understanding Teachers: Concepts and Contexts», *Teachers' Lives and Careers*, London, Falmer Press, 1985, p. 1-27.

BALL, Stephen J. et Ivor F. GOODSON eds

Teachers' Lives and Careers, London, Falmer Press, 1985, 279 p.

BÉLANGER, Diane et Lucie ROZON

Les religieuses au Québec, Montréal, Libre Expression, 338 p.

BERTAUX Daniel

Biography and Society, London, Sage, 1981.

«L'approche biographique: sa validité méthodologique, ses potentialités», *Cahiers internationaux de sociologie*, vol. LXIX, 1980, p. 197-225.

BERTAUX-WIAME, Isabelle
«Mémoires et récits de vie», *Pénélope pour l'histoire des femmes, Mémoires des femmes*, n° 12, printemps 1985, p. 47-55.

CACOUAULT, Marlène
«Identités d'enseignantes», *Pénélope pour l'histoire des femmes, Mémoires des femmes*, n° 12, printemps 1985, p. 105-109.

LE COLLECTIF CLIO
L'histoire des femmes au Québec depuis quatre siècles, Montréal, éditions Quinze, 1982, 526 p.

Comité catholique du Conseil de l'instruction publique
Règlements du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, 1961, 234 p.

Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants
Rapport du Comité d'étude sur la formation et le perfectionnement des enseignants, fait pour le compte de la Commission d'étude sur les universités, Gouvernement du Québec, 1979, 117 p.

Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec
Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 1, Québec, Gouvernement du Québec, 1963, 140 p.
Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 2, vol. I, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, 404 p.
Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 2, vol. II, Québec, Gouvernement du Québec, 1964, 391 p.
Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 3, vol. I, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, 244 p.
Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, tome 3, vol. II, Québec, Gouvernement du Québec, 1966, 290 p.

Conseil des universités
La formation des maîtres au Québec: Rétrospective et bilan, 1984, 90 p.

Conseil franco-québécois d'orientation pour la prospective et l'innovation en éducation, (COPIE)
Formation des enseignants. Problématique, orientation, prospective. Les cahiers du COPIE, n° 1, 1979, 178 p.

CORMIER, Roger A., Claude LESSARD, Paul VALOIS et Louis TOUPIN
Les enseignants et enseignantes du Québec. Une étude socio-pédagogique, Québec, ministère de l'Éducation, Service de la recherche, 1980, 9 volumes, pagination multiple.

Corporation des instituteurs et institutrices catholiques du Québec
Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1962, 259 p.

CRÉPEAU Gustave
L'intégration de la formation et du perfectionnement des enseignants à l'université, travail fait pour le compte du Comité de la formation et du perfectionnement des enseignants de la Commission d'étude sur les universités, 1978, 6 tomes, pagination multiple

D'ALLAIRE, Micheline
Vingt ans de crise chez les religieuses du Québec 1960-1980, Montréal, Éditions Bergeron, 1983, 564 p.

DANYLEWYCZ, Marta
Taking the Veil, an Alternative to Marriage, Motherhood and Spinsterhood in Quebec, 1840-1920, Toronto, McClelland and Stuart, 1987, 203 p.

DENAULT, Bernard et Benoît LÉVESQUE
Éléments pour une sociologie des communautés religieuses au Québec, Montréal et Sherbrooke, Les Presses de l'Université de Montréal/Université de Sherbrooke, 1975, 220 p.

DESMARAIS Danielle et Paul GRELL
Les récits de vie, théorie, méthode et trajectoires types, Montréal, Éditions Saint-Martin, 1986, 180 p.

Directeur des écoles normales
Rapport du Directeur des écoles normales, Procès-verbaux du Comité catholique du Conseil de l'instruction publique, publication annuelle

DUMONT-JOHNSON, Micheline
«Les communautés religieuses et la condition féminine», *Recherches sociographiques*, vol. XIX, n° 1, 1978, p. 79-103

DUMONT, Micheline, Nadia FAHMY-EID *et al.*
Les couventines. L'éducation des filles au Québec dans les congrégations religieuses enseignantes 1840-1960, Montréal, Boréal Express, 1986, 318 p.

FAHMY-EID, Nadia, Micheline DUMONT *et al.*
Maîtresses de maison, maîtresses d'école. Femmes, famille et éducation dans l'histoire du Québec, Montréal, Boréal Express, 1983, 413 p.

Fédération des Frères éducateurs du Canada
Mémoire de la Fédération des Frères éducateurs du Canada à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, mai 1962, 60 p.

Fédération des Frères enseignants du Québec
Mémoire de la Fédération des Frères enseignants du Québec concernant les scolasticats écoles normales, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur les problèmes constitutionnels, Québec, février 1954
Mémoire présenté au Comité de planification de la formation des maîtres, Québec, 1965

Fédération des écoles normales
Mémoire sur le statut des écoles normales et des scolasticats, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1962

Mémoire au ministère de l'Éducation. Appréciation. Suggestions de la Fédération des écoles normales. Apport des écoles normales aux futurs centres de formation de maîtres, 8 janvier 1965, 5 p.

FERRAROTI, Franco

Histoire et histoires de vie. La méthode biographique dans les sciences sociales, Paris, Librairie des Méridiens, 1983, p. 45 et 62.

FROMENT-MEURICE, Marc, éd.

Le passé et son avenir. Essais sur la tradition et l'enseignement, Paris, Gallimard, 1985, 345 p.

GAUTHIER, Alice et Cécile REID-BRISEBOIS

Histoire de l'école normale du Christ-Roi de Mont-Laurier 1927-1966, Mont-Laurier, 1985, 343 p.

GOODSON, I.F.

«Life Histories and the Study of Schooling», *Interchange*, OISE, vol. 11, n° 4, 1981.

Gouvernement de la province de Québec, Bureau des statistiques

Statistiques de l'enseignement pour l'année scolaire 1937-38, 1938.

Un groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier

Projet de réforme des écoles normales primaires proposé à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement par un groupe de professeurs de l'école normale Jacques-Cartier, Mémoire présenté à la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, Québec, 1962, 34 p. et annexes.

HAMEL, Thérèse

Table des matières commentée, Document de travail en vue de la structuration des ouvrages produits dans le cadre du projet «Histoire de la formation des maîtres au Québec», IQRC, mai 1986, 56 p.

L'évolution d'une institution: la formation des maîtres au Québec de 1939 à nos jours, projet présenté au Comité scientifique de l'Institut québécois de recherche sur la culture, 2 décembre 1983, 30 p.

La formation des maîtres au Québec. Synthèse historique, IQRC, septembre 1986, 80 p.

«*Enseignants laïques et religieux et formation des maîtres à la veille de la Révolution tranquille*», *Revue des sciences de l'éducation*, vol. XVII, n° 2, 1991. (À paraître.)

Histoire de la formation des maîtres au XXième siècle au Québec, conférence donnée à l'Université de Montréal le 25 janvier 1988.

«La formation des maîtres du secondaire et les questions qu'elle nous pose dans la conjoncture actuelle», collectif sur la formation pratique des enseignants du secondaire, sous la direction de Marcienne LEVESQUE et Yves POISSON, *Repères, essais en éducation*, Université de Montréal, 1989, p. 13-39.

JANSON, Gilles
Répertoire numérique détaillé du fonds de la Fédération des écoles normales, Publication n° 12, Service des archives, Université du Québec à Montréal, 1982, 72 p.

JEAN, Marguerite
Évolution des communautés religieuses de femmes au Canada de 1639 à nos jours, Montréal, Fides, 324 p.

LAHAYE, Louise, Claude LESSARD et Maurice TARDIF
«L'étude du corps enseignant québécois à partir d'une méthode qualitative», *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*, vol. 4, hiver 1991, p. 118 et 119.

LECOINTE, Michel
«*S'asseoir... pour se regarder marcher*». *Fantasmes et formation des enseignants*, Paris, Syros, 256 p.

LEFEBVRE, Bernard
L'école sous la mitre, Montréal, Éditions Paulines, 1980, 273 p.

LETOURNEAU, Jeannette
Les écoles normales de filles au Québec, Montréal, Fides, 1981, 239 p.

MALOUIN, Marie-Paule
Que sont devenues les soeurs de nos écoles? Recherche sur les orientations actuelles des religieuses enseignantes au Québec, Québec, AREQ, 1989, 186 p.

MELLOUKI, M'hammed
Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964), IQRC, 1989, 302 p. (Coll. «Documents de recherche», n° 20).

Ministère de l'Éducation
Principes généraux du plan de coordination des institutions de formation des maîtres dans le cadre des universités et des collèges d'enseignement général et professionnel, document de travail, Québec, 1968, 18 p.

Mission de coordination des institutions de formation des maîtres dans le cadre des universités et des cégeps
Rapport de la Mission de coordination des institutions de formation des maîtres dans le cadre des universités et des cégeps, Québec, ministère de l'Éducation, 1969, pagination multiple.

MUEL-DREYFUS, Francine
Le métier d'éducateur, Paris, Éditions de Minuit, 1983, 272 p.

OZOUF, Jacques
Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque, Paris, Julliard, 1967, 271 p.

PILOTE, Francine et Gilles JANSON
Répertoire numérique simple du fonds de l'école normale Jacques-Cartier, Publication n° 15, Université du Québec à Montréal, Services des archives, 1983, 195 p.

PIQUETTE, Roland
Les programmes de formation des maîtres dans les écoles normales françaises du Québec 1857-1970, thèse de doctorat, Université de Montréal, 1973, 479 p.

POIRIER, Jean, Simone CLAPIER-VALADON et Paul RAYBAUT
Les récits de vie. Théorie et pratique, Paris, Presses universitaires de France, 1983, 238 p.

Popular Memory Group
«Popular memory», *Making Histories. Studies in History, Writing and Politics*, Center for Contemporary Cultural Studies, London, Hutchison University library, 1982, p. 205-253.

PROST, Antoine
Éloge des pédagogues, Paris, Seuil, 1985, 224 p.

PRÉVOST, Augustine
L'éducation hier et aujourd'hui, 1850-1985, Montréal, Éditions du Méridien, 1986, 298 p.

RISEBOROUGH, George F.
«The Great Heddekashun War: a Life Historical Cenotaph for an Unknown Teacher», *Qualitative Studies in Education*, vol. 1, nº 3, 1988, p. 197-223.

RUEL, Roger
Bilan 1968 de la réforme de la formation des maîtres, s.l., s.éd., 1969, 21 pages.
Rétrospective sur l'intégration de la formation des maîtres à l'enseignement supérieur, s.l., s.éd., 1977, 14 p. et annexes.
Rétrospective sur l'organisation de la formation des maîtres après son intégration à l'enseignement supérieur, s.l., s.éd., 1982, 6 p.

SMITH, Louis M., Paul F. KLEINE, David C. DWYER et John J. PRUNTY
«Educational Innovators: A Decade and a Half Later», *Teachers' Lifes and Careers*, London, The Falmer Press, 1985, p. 180-202.

THIVIERGE, Marîse
Les institutrices laïques à l'école primaire catholique au Québec de 1900 à 1964, thèse de Doctorat, Université Laval, 1981, 436 p.

APPENDICES

Institut québécois de recherche sur la culture

Récits autobiographiques recueillis auprès des formateurs de maîtres

ENQUÊTE AUPRÈS DES PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES INTÉGRÉS À L'UNIVERSITÉ

Thérèse Hamel
Responsable du projet
Histoire de la formation des maîtres au Québec

Q1

Avril 1987

Code Q

PREMIÈRE PARTIE

Questionnaire

LES PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES INTÉGRÉS À L'UNIVERSITÉ

* Pour des raisons d'espace nous n'avons employé que le masculin

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom et prénom: . . . .

Date de naissance: . . . .

Lieu de naissance: . . . .

Occupation du père: . . . .

Sexe: **Masculin** . . . . . . **Féminin** . . . . . .

État de vie entre 1960 et 1975:

Religieux(se) . . . . . . **Laïc** . . . . . .

Années . . . . **Années** . . . .

Situation professionnelle actuelle: . . . .

. . . .

* * *

1. En quelle année avez-vous commencé votre carrière à l'école normale?

19 . . .

2. Quelles sont les institutions de formation de maîtres où vous avez oeuvré du début de votre carrière à nos jours?

Institutions	Lieu	De	à
1.	. . . .	19 . . .	19 . . .
2.	. . . .	19 . . .	19 . . .
3.	. . . .	19 . . .	19 . . .
4.	. . . .	19 . . .	19 . . .
5.	. . . .	19 . . .	19 . . .
6.	. . . .	19 . . .	19 . . .
7.	. . . .	19 . . .	19 . . .
8.	. . . .	19 . . .	19 . . .

3. Avant de commencer votre carrière à l'école normale, avez-vous oeuvré à l'un ou l'autre des niveaux suivants:

Niveau	Oui		Non
École primaire	de 19 . . .	à 19 . . .	. . . .
École secondaire	de 19 . . .	à 19 . . .	. . . .
Collège classique	de 19 . . .	à 19 . . .	. . . .
École de métier	de 19 . . .	à 19 . . .	. . . .
Autres (précisez)	de 19 . . .	à 19 . . .	

. . . .

4. Lors de votre entrée à l'école normale, quels étaient les diplômes que vous possédiez?

Diplôme	Année d'obtention	Champ de spécialisation
Brevet A	. . . .	. . . .
Baccalauréat	. . . .	. . . .
Licence	. . . .	. . . .
Diplôme d'études supérieures (DES)	. . . .	. . . .
Maitrise	. . . .	. . . .
Doctorat	. . . .	. . . .
Autres (précisez)		
. . . .	. . . .	. . . .

5. Avant votre entrée à l'école normale, aviez-vous reçu une formation?

1. en psychologie	oui . . .	non . . .
2. en didactique	oui . . .	non . . .
3. en pédagogie	oui . . .	non . . .

Décrivez: . . . .

6. Après votre entrée à l'école normale, quels sont les diplômes que vous avez obtenus?

Diplôme	**Année d'obtention**	**Champ de spécialisation**
Brevet A	....	....
Baccalauréat	....	....
Licence	....	....
Diplôme d'études supérieures (DES)	....	....
Maîtrise	....	....
Doctorat	....	....
Autres (précisez)		
....	....	....

7. Durant votre carrière à l'école normale, à quels programmes avez-vous enseigné? (Encerclez *le* ou *les* numéros appropriés)

1. Brevet A
2. Brevet B
3. Brevet C
4. Brevet D
5. Brevet E
6. Autres (précisez) ....

8. Durant votre carrière à l'école normale, avez-vous dispensé des cours à l'université? (Encerclez le numéro approprié)

1. Non　　　　2. Oui

Si oui, à quelle université?

Université	**Matières enseignées**	**Période**
....	....	de 19 .... à 19 ....
....	....	de 19 .... à 19 ....
....	....	de 19 .... à 19 ....

9. Durant votre carrière à l'école normale, avez-vous exercé d'autres fonctions que celle de professeur?

Fonction	**De**	**à**
Directeur d'école normale	19	19 ......
Principal d'école normale	19	19 ......
Directeur des études	19	19 ......
Directeur des étudiants	19	19 ......
Directeur de la pratique de l'enseignement	19	19 ......
Directeur de la formation pédagogique	19	19 ......
Autres (précisez)	19	19 ......
......	19	19 ......

10. Si vous avez exercé une ou plusieurs de ces fonctions, dites sommairement en quoi consistait votre tâche?

11. Au moment de l'intégration de la formation des maîtres à l'université, dans quel genre d'institution oeuvriez-vous?

11.1 Quel était le type d'institution?

1. Scolasticat-école normale
2. École normale

Nommez l'institution: ......

11.2 Quelle était la clientèle?

1. Filles
2. Garçons
3. Mixte

11.3 Quel était le statut de l'institution?

1. Publique ou d'État
2. Privée

11.4 Où était située l'institution?

Lieu

11.5 Quelle était la taille de l'institution?

1. Moins de 100 élèves-maîtres
2. De 101 à 500 élèves-maîtres
3. Plus de 500 élèves-maîtres

12. Lorsque la formation des maîtres fut intégrée à l'université, avez-vous été:

1. Intégré immédiatement
2. Intégré après un perfectionnement (précisez le diplôme postulé et la durée du perfectionnement)

   diplôme

   durée

3. J'ai accepté une autre fonction avant mon intégration

   Précisez

13. Après votre arrivée à l'université, quels sont les diplômes que vous avez obtenus?

Diplôme	Année d'obtention	Champ de spécialisation
Certificat		
Baccalauréat		
Licence		
Diplôme d'études supérieures (DES)		
Maîtrise		
Doctorat		
Autres (précisez)		

14. Durant votre carrière à l'université, avez-vous exercé d'autres fonctions que celle de professeur?

Fonction	De	à
Directeur de département	19	19
Responsable d'une famille de programmes	19	19
Directeur de programme ou de module	19	19
Directeur de la formation pratique	19	19
Vice-doyen	19	19
Doyen	19	19
Autres (précisez)	19	19

15. Si vous avez exercé une ou plusieurs de ces fonctions, dites sommairement en quoi consistait votre tâche?

....

....

....

16. Après votre intégration à l'université, avez-vous exercé d'autres emplois à la fonction publique, dans d'autres milieux, etc.?

Fonction	**De**	**à**
1.	19	19 ....
2.	19	19 ....
3.	19	19 ....
4.	19	19 ....

DEUXIÈME PARTIE

Récit autobiographique

LES PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES INTÉGRÉS À L'UNIVERSITÉ

1. SOUVENIR DE LA RÉFORME:

Vous êtes à l'époque de la grande réforme des institutions scolaires, entre 1960 et 1975, et vous êtes professeur dans une école normale; vous voyez ainsi s'amorcer puis s'intensifier les projets et les actions visant la restructuration du processus de formation des maitres des niveaux primaire et secondaire et son intégration éventuelle à l'université.

Quels étaient selon vous les facteurs qui semblaient obliger les décideurs politiques à confier à l'université la préparation des maitres du primaire et du secondaire?

Étiez-vous en accord avec cette décision et quelles étaient les actions que vous posiez pour soutenir vos idées et prises de position?

Quelles transformations touchant le métier d'enseignant prévoyiez-vous que la réforme allait entrainer?

Libre à vous d'ajouter d'autres pages si vous en sentez le besoin.

2. LA TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE

Nous aimerions savoir comment vous êtes devenu professeur à l'université après la fermeture de l'école normale où vous travailliez.

Quelles sont les démarches que vous avez accomplies ou encore que votre institution ou l'université ont faites en vue de vous intégrer à l'université?

Au moment de votre entrée à l'université, quels étaient les conditions, exigences, avantages qui s'offraient à vous?

Décrivez-nous les étapes qui ont marqué votre processus d'adaptation ou d'insertion professionnelle et sociale dans ce nouveau milieu de travail.

Libre à vous d'ajouter d'autres pages si vous en sentez le besoin.

3. LE SECOND REGARD SUR LA RÉFORME

Vous êtes maintenant en 1987. Vous vous placez comme quelqu'un qui examine son propre témoignage, scrute sa version des événements et tente, avec la lucidité et le détachement que procure le recul temporel, d'analyser la perception qu'il avait des principaux changements effectués entre 1960 et 1975 pour en découvrir le sens et en évaluer les impacts.

Nous aimerions savoir ce que vous pensez maintenant, en 1987, des transformations apportées aux programmes de formation des enseignants, à la préparation pédagogique et sociale de ces derniers, au caractère et au climat particulier des institutions de formation des maîtres, à la perception du rôle et à la place du maître dans l'école et la société.

Que pensez-vous maintenant des facteurs qui vous semblaient, au temps de la réforme, obliger les décideurs politiques à abolir les écoles normales et à confier la préparation des enseignants à l'université? Êtes-vous toujours en accord ou en désaccord avec cette décision?

Les transformations du métier enseignant que vous aviez prévues se sont-elles réalisées?

En conclusion, tentez de comparer l'école normale et l'université aux plans de la formation générale et de la spécialisation, de la formation théorique et pratique, de l'acquisition de la compétence nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant. Dites, à votre avis, laquelle des deux institutions s'est acquittée le mieux de cette tâche.

Libre à vous d'ajouter d'autres pages si vous en sentez le besoin.

Institut québécois de recherche sur la culture

Récits autobiographiques recueillis auprès des formateurs de maîtres

ENQUÊTE AUPRÈS DES PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES NON INTÉGRÉS À L'UNIVERSITÉ

Thérèse Hamel
Responsable du projet
Histoire de la formation des maîtres au Québec

Q2

Avril 1987

Code Q:

PREMIÈRE PARTIE

Questionnaire

**LES PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES
NON INTÉGRÉS À L'UNIVERSITÉ**

* Pour des raisons d'espace nous n'avons employé que le masculin

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom et prénom: ....

Date de naissance: ....

Lieu de naissance: ....

Occupation du père: ....

Sexe: Masculin .... Feminin ....

Etat de vie entre 1960 et 1975:

Religieux(se) .... Laic ....

Années .... Années ....

Situation professionnelle actuelle: ....

....

* * *

1. En quelle année avez-vous commence votre carrière à l'école normale?

19 ....

2. Quelles sont les institutions de formation de maitres où vous avez oeuvré du debut de votre carrière à nos jours?

Institutions	**Lieu**	**De**	**à**
1.	....	19	19 ....
2.	....	19	19 ....
3.	....	19	19 ....
4.	....	19	19 ....
5.	....	19	19 ....
6.	....	19	19 ....
7.	....	19	19 ....
8.	....	19	19 ....

3. Avant de commencer votre carrière à l'école normale, avez-vous oeuvré à l'un ou l'autre des niveaux suivants:

Niveau	**Oui**		**Non**
École primaire	de 19	à 19	
École secondaire	de 19	à 19	
Collège classique	de 19	à 19	
École de métier	de 19	à 19	
Autres (précisez)	de 19	à 19	

4. Lors de votre entrée à l'école normale, quels étaient les diplômes que vous possédiez?

Diplôme	**Année d'obtention**	**Champ de spécialisation**
Brevet A		
Baccalauréat		
Licence		
Diplôme d'études supérieures (DES)		
Maîtrise		
Doctorat		
Autres (précisez)		

5. Avant votre entrée à l'école normale, aviez-vous reçu une formation?

1. en psychologie	oui	non
2. en didactique	oui	non
3. en pédagogie	oui	non

Décrivez:

6. Après votre entrée à l'école normale, quels sont les diplômes que vous avez obtenus?

Diplôme	**Année d'obtention**	**Champ de spécialisation**
Brevet A		
Baccalauréat		
Licence		
Diplôme d'études supérieures (DES)		
Maîtrise		
Doctorat		
Autres (précisez)		

7. Durant votre carrière à l'école normale, à quels programmes avez-vous enseigné? (Encerclez *le* ou *les* numéros appropriés)

1. Brevet A
2. Brevet B
3. Brevet C
4. Brevet D
5. Brevet E
6. Autres (précisez)

8. Durant votre carrière à l'école normale, avez-vous dispensé des cours à l'université? (Encerclez le numéro approprié)

1. Non 2. Oui

Si oui, à quelle université?

Université	**Matières enseignées**	**Période**	
		de 19	à 19
		de 19	à 19
		de 19	à 19

9. Durant votre carrière à l'école normale, avez-vous exercé d'autres fonctions que celle de professeur?

Fonction	**De**	**à**
Directeur d'école normale	19	19
Principal d'école normale	19	19
Directeur des études	19	19
Directeur des étudiants	19	19
Directeur de la pratique de l'enseignement	19	19
Directeur de la formation pédagogique	19	19
Autres (précisez)	19	19
	19	19

10. Si vous avez exercé une ou plusieurs de ces fonctions, dites sommairement en quoi consistait votre tâche?

11. Au moment de l'intégration de la formation des maîtres à l'université, dans quel genre d'institution œuvriez-vous?

11.1 Quel était le type d'institution?

1. Scolasticat-école normale
2. École normale

Nommez l'institution

11.2 Quelle était la clientèle?

1. Filles
2. Garçons
3. Mixte

11.3 Quel était le statut de l'institution?

1. Publique ou d'État

2. Privée

11.4 Où était située l'institution?

Lieu

11.5 Quelle était la taille de l'institution?

1. Moins de 100 élèves-maîtres

2. De 101 à 500 élèves-maîtres

3. Plus de 500 élèves-maîtres

12. Lorsque la formation des maîtres fut intégrée à l'université, avez-vous occupé un poste dans une institution d'enseignement?

1. Oui

2. Non

Si oui, dans quel type d'institution?

Niveau	De	à	Fonction
École primaire privée	19	19	
publique	19	19	
École secondaire privée	19	19	
publique	19	19	
Collège classique	19	19	
Cégep	19	19	
École de métier	19	19	
Autres (précisez)	19	19	

13. Après votre carrière à l'école normale, quels sont les postes que vous avez occupés en dehors de l'enseignement?

Postes	Durée	
Fonction publique (précisez)		
	de 19	à 19
	de 19	à 19
Administration de la communauté (précisez)		
	de 19	à 19
Administration scolaire (précisez)		
Principal d'école	de 19	à 19
Directeur d'école	de 19	à 19
Autres (précisez)	de 19	à 19
	de 19	à 19
Syndicalisme (précisez)		
	de 19	à 19
Autres (précisez)		
	de 19	à 19

14. Après votre carrière à l'école normale, quels sont les diplômes que vous avez obtenus?

Diplôme	Année d'obtention	Champ de spécialisation
Certificat		
Baccalauréat		
Licence		
Diplôme d'études supérieures (DES)		
Maîtrise		
Doctorat		
Autres (précisez)		

DEUXIÈME PARTIE

Récit autobiographique

LES PROFESSEURS D'ÉCOLES NORMALES NON INTÉGRÉS À L'UNIVERSITÉ

1. SOUVENIR DE LA RÉFORME:

Vous êtes à l'époque de la grande réforme des institutions scolaires, entre 1960 et 1975, et vous êtes professeur dans une école normale; vous voyez ainsi s'amorcer puis s'intensifier les projets et les actions visant la restructuration du processus de formation des maitres des niveaux primaire et secondaire et son intégration éventuelle à l'université.

Quels étaient selon vous les facteurs qui semblaient obliger les décideurs politiques à confier à l'université la préparation des maitres du primaire et du secondaire?

Étiez-vous en accord avec cette décision et quelles étaient les actions que vous posiez pour soutenir vos idées et prises de position?

Quelles transformations touchant le métier d'enseignant prévoyiez-vous que la réforme allait entrainer?

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

Libre à vous d'ajouter d'autres pages si vous en sentez le besoin.

2. LA TRAJECTOIRE PROFESSIONNELLE

Nous aimerions savoir pour quelles raisons vous avez cessé d'oeuvrer comme formateur des maitres après l'abolition des écoles normales.

Quels sont les motifs qui vous ont incité à ne pas intégrer l'université au moment où celle-ci a pris la relève des écoles normales? Est-ce une décision personnelle ou des facteurs extérieurs qui vous ont obligés à prendre cette décision?

Quel a été l'itinéraire professionnel que vous avez suivi et les démarches que vous avez accomplies en vue d'obtenir un nouveau poste. Quelles étaient, au moment de votre entrée dans cette nouvelle carrière, les conditions ou exigences que vous deviez remplir?

Décrivez-nous les étapes qui ont marqué votre processus d'adaptation ou de réinsertion professionnelle et sociale.

Libre à vous d'ajouter d'autres pages si vous en sentez le besoin.

3. LE SECOND REGARD SUR LA RÉFORME

Vous êtes maintenant en 1987. Vous vous placez comme quelqu'un qui examine son propre témoignage, scrute sa version des événements et tente, avec la lucidité et le détachement que procure le recul temporel, d'analyser la perception qu'il avait des principaux changements effectués entre 1960 et 1975 pour en découvrir le sens et en évaluer les impacts.

Nous aimerions savoir ce que vous pensez maintenant, en 1987, des transformations apportées aux programmes de formation des enseignants, à la préparation pédagogique et sociale de ces derniers, au caractère et au climat particulier des institutions de formation des maitres, à la perception du rôle et à la place du maitre dans l'école et la société.

Que pensez-vous maintenant des facteurs qui vous semblaient, au temps de la réforme, obliger les décideurs politiques à abolir les écoles normales et à confier la préparation des enseignants à l'université? Êtes-vous toujours en accord ou en désaccord avec cette décision?

Les transformations du métier enseignant que vous aviez prévues se sont-elles réalisées?

En conclusion, tentez de comparer l'école normale et l'université aux plans de la formation générale et de la spécialisation, de la formation théorique et pratique, de l'acquisition de la compétence nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant. Dites, à votre avis, laquelle des deux institutions s'est acquittée le mieux de cette tâche.

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

Libre à vous d'ajouter d'autres pages si vous en sentez le besoin

Institut québécois de recherche sur la culture

Récits autobiographiques recueillis auprès des formateurs de maîtres

ENQUÊTE AUPRÈS DES PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ EN FORMATION DES MAÎTRES

Thérèse Hamel
Responsable du projet
Histoire de la formation des maîtres au Québec

Q3

Avril 1987

Code Q

PREMIÈRE PARTIE

Questionnaire

**LES PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ
EN FORMATION DES MAÎTRES**

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

Nom et prénom: ....

Date de naissance: ....

Lieu de naissance: ....

Occupation du père: ....

Sexe: **Masculin** ..... **Féminin** .....

Etat de vie entre 1960 et 1975:

Religieux(se) ..... **Laïc** .....

Années ..... **Années** .....

Situation professionnelle actuelle ....

....

* * *

1. En quelle année avez-vous commencé votre carrière à l'université?

19 .....

2. En quelle année avez-vous commencé à oeuvrer en formation des maîtres?

19 .....

3. Nommez la ou les universités où vous avez oeuvré du début de votre carrière jusqu'à nos jours?

Institutions	**Lieu**	**De**	**à**
1.	.....	19 ...	19 ...
2.	.....	19 ...	19 ...
3.	.....	19 ...	19 ...
4.	.....	19 ...	19 ...
5.	.....	19 ...	19 ...
6.	.....	19 ...	19 ...

4. Avant de commencer votre carrière à l'université, avez-vous oeuvré à l'un ou l'autre des niveaux suivants:

Niveau	Oui		Non
École primaire	de 19	à 19	......
École secondaire	de 19	à 19	......
Collège classique	de 19	à 19	......
École de métier	de 19	à 19	......
Autres (précisez)	de 19	à 19	......

5. Lors de votre entrée à l'université, quels étaient les diplômes que vous possédiez?

Diplôme	Année d'obtention	Champ de spécialisation
Brevet A	......	......
Baccalauréat	......	......
Licence	......	......
Diplôme d'études supérieures (DES)	......	......
Maîtrise	......	......
Doctorat	......	......
Autres (précisez)	......	......

6. Avant votre entrée à l'université, aviez-vous reçu une formation?

1. en psychologie	oui	non ......
2. en didactique	oui	non ......
3. en pédagogie	oui	non ......

Décrivez: ......

7. Après votre arrivée à l'université, quels sont les diplômes que vous avez obtenus?

Diplôme	Année d'obtention	Champ de spécialisation
Certificat	. . . .	. . . .
Baccalauréat	. . . .	. . . .
Licence	. . . .	. . . .
Diplôme d'études supérieures (DES)	. . . .	. . . .
Maîtrise	. . . .	. . . .
Doctorat	. . . .	. . . .
Autres (précisez)		
. . . .	. . . .	. . . .

8. Avant le transfert de la formation des maîtres à l'université, à quels niveaux ou programmes avez-vous enseigné? (Précisez si c'était dans une faculté d'éducation, un département, etc.)

Niveau ou programme	De	à
1.	19 . . .	19 . . .
2.	19 . . .	19 . . .
3.	19 . . .	19 . . .
4.	19 . . .	19 . . .
5.	19 . . .	19 . . .
6.	19 . . .	19 . . .

9. Durant votre carrière à l'université, avez-vous dispensé des cours à l'école normale? (Encerclez le numéro approprié)

9.1 1. non

9.2 2. oui

Si oui, à quelle école normale? ....

Programme	**De**	**à**
Brevet A	19	19
Brevet B	19	19
Brevet C	19	19
Brevet D	19	19
Autres (précisez)		
	19	19
	19	19

10. Durant votre carrière à l'université, avez-vous exercé d'autres fonctions que celle de professeur?

Fonction	**De**	**à**
Directeur de département	19	19
Responsable d'une famille de programmes	19	19
Directeur de programme ou de module	19	19
Directeur de la formation pratique	19	19
Vice-doyen	19	19
Doyen	19	19
Autres (précisez)		
	19	19
	19	19
	19	19

11. Si vous avez exercé une ou plusieurs de ces fonctions, dites sommairement en quoi consistait votre tâche?

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

12. Au moment de l'intégration de la formation des maîtres à votre université, quelle fonction occupiez-vous à l'université? (Encerclez le numéro approprié).

12.1 1. Professeur

2. Autres (précisez)

. . . .

. . . .

12.2 À quel département ou faculté?

. . . .

. . . .

13. Lors de l'arrivée de la formation des maîtres à votre université, avez-vous dû acquérir une nouvelle formation pour servir cette clientèle?

1. Non . . . . 2. Oui . . . .

Si oui, laquelle . . . .

. . . .

14. Lors de l'arrivée de la formation des maîtres à votre université, avez-vous changé de fonction?

1. Non . . . . 2. Oui . . . .

Si oui, précisez . . . .

. . . .

15. Après l'intégration de la formation des maîtres à l'université, à quels niveaux ou programmes avez-vous oeuvré? (ex. baccalauréat d'enseignement au primaire, baccalauréat d'enseignement au secondaire)

Niveau ou programme	De	à
1.	19	19
2.	19	19
3.	19	19
4.	19	19
5.	19	19
6.	19	19
7.	19	19
8.	19	19
9.	19	19
10.	19	19

16. Après l'intégration de la formation des maîtres à l'université, avez-vous exercé d'autres emplois à l'extérieur du milieu universitaire, à la fonction publique, dans d'autres milieux?

Fonction	De	à
1.	19	19
2.	19	19
3.	19	19
4.	19	19
5.	19	19
6.	19	19
7.	19	19
8.	19	19
9.	19	19
10.	19	19

DEUXIÈME PARTIE

Récit autobiographique

LES PROFESSEURS D'UNIVERSITÉ EN FORMATION DES MAÎTRES

1. SOUVENIR DE LA RÉFORME

Vous êtes à l'époque de la grande réforme des institutions scolaires, entre 1960 et 1975, et vous êtes professeur dans une école normale; vous voyez ainsi s'amorcer puis s'intensifier les projets et les actions visant la restructuration du processus de formation des maîtres des niveaux primaire et secondaire et son intégration éventuelle à l'université.

Quels étaient selon vous les facteurs qui semblaient obliger les décideurs politiques à confier à l'université la préparation des maîtres du primaire et du secondaire?

Étiez-vous en accord avec cette décision et quelles étaient les actions que vous posiez pour soutenir vos idées et prises de position?

Quelles transformations touchant le métier d'enseignant prévoyiez-vous que la réforme allait entraîner?

Libre à vous d'ajouter d'autres pages si vous en sentez le besoin.

2. L'ARRIVÉE DE LA FORMATION DES MAÎTRES DANS VOTRE INSTITUTION

Vous êtes au moment où s'accomplit l'abolition des écoles normales et le transfert de toute la formation des maîtres à l'université. Vous assistez donc à l'arrivée des professeurs et des étudiants-maîtres provenant des écoles normales abolies dans votre institution, à la faculté, dans le programme ou le département où vous travaillez.

Nous aimerions savoir quelle a été votre réaction à l'égard de ces nouveaux partenaires, collègues et étudiants-maîtres. Étiez-vous en faveur de cette intégration? La redoutiez-vous? Quels problèmes particuliers a-t-elle pu poser et quelle atmosphère a été créée par cet événement?

Décrivez-nous sommairement les rapports qui se sont établis entre les professeurs et les étudiants provenant des écoles normales et ceux de la faculté, du programme ou du département où vous travailliez.

Dites-nous quels impacts ont eu de tels changements sur votre carrière, sur votre rôle de formateur, sur votre place à l'université?

Libre à vous d'ajouter d'autres pages si vous en sentez le besoin.

3. LE SECOND REGARD SUR LA RÉFORME

Vous êtes maintenant en 1987. Vous vous placez comme quelqu'un qui examine son propre témoignage, scrute sa version des événements et tente, avec la lucidité et le détachement que procure le recul temporel, d'analyser la perception qu'il avait des principaux changements effectués entre 1960 et 1975 pour en découvrir le sens et en évaluer les impacts.

Nous aimerions savoir ce que vous pensez maintenant, en 1987, des transformations apportées aux programmes de formation des enseignants, à la préparation pédagogique et sociale de ces derniers, au caractère et au climat particulier des institutions de formation des maîtres, à la perception du rôle et à la place du maître dans l'école et la société.

Que pensez-vous maintenant des facteurs qui vous semblaient, au temps de la réforme, obliger les décideurs politiques à abolir les écoles normales et à confier la préparation des enseignants à l'université? Êtes-vous toujours en accord ou en désaccord avec cette décision?

Les transformations du métier enseignant que vous aviez prévues se sont-elles réalisées?

En conclusion, tentez de comparer l'école normale et l'université aux plans de la formation générale et de la spécialisation, de la formation théorique et pratique, de l'acquisition de la compétence nécessaire à l'exercice du métier d'enseignant. Dites, à votre avis, laquelle des deux institutions s'est acquittée le mieux de cette tâche.

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

. . . .

Libre à vous d'ajouter d'autres pages si vous en sentez le besoin.

Les publications de l'IQRC*

1. La famille, les sexes, les générations

1. Denise Lemieux et Lucie Mercier. *La recherche sur les femmes au Québec : bilan et bibliographie*. Coll. «Instruments de travail» n° 5, 1982, 339 pages. ÉPUISÉ (nouvelle édition revue et augmentée en préparation).
2. Renée Cloutier, Gabrielle Lachance, Denise Lemieux, Madeleine Préclaire et Luce Ranger-Poisson. *Femmes et culture au Québec*. Coll. «Documents préliminaires» n° 3, 1982, 107 pages. ÉPUISÉ (6 $)
3. Alain Vinet, Francine Dufresne et Lucie Vézina. *La condition féminine en milieu ouvrier : une enquête*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 3, 1982, 222 pages. ÉPUISÉ (18,50 $)
4. Yolande Cohen. *Les thèses québécoises sur les femmes*. Coll. «Instruments de travail» n° 7, 1983, 124 pages. (8 $)
5. Denise Lemieux. *Les petits innocents. L'enfance en Nouvelle-France*. 1985, 205 pages. (12 $)
6. Fernand Dumont, dir. *Une société des jeunes?* 1986, 397 pages. (14,50 $)
7. Marie-Marthe T. Brault. *Du loisir à l'innovation. Les associations volontaires de personnes retraitées*. Coll. «Documents de recherche» n° 15, 1987, 176 pages. (15 $)
8. Renée B.-Dandurand et Lise Saint-Jean. *Des mères sans alliance. Monoparentalité et désunions conjugales*. 1989, 2e édition, 297 pages. (22 $)
9. Renée B.-Dandurand. *Le mariage en question. Essai sociohistorique*. 1991, 2e édition, 190 pages. (18 $)

* Le prix des publications est sujet à modification sans préavis.

10. Isabelle Perrault. *Autour des jeunes. Reconnaissance bibliographique*. Coll. «Documents de recherche» n° 17, 1988, 422 pages. (24 $)

11. Denise Lemieux et Lucie Mercier. *Les femmes au tournant du siècle, 1880-1940. Âges de la vie, maternité et quotidien*. 1991, 3e tirage, 398 pages. (28 $)

12. Gabrielle Lachance. *Nouvelles images de la vieillesse. Une étude de la presse âgée au Québec*. Coll. «Documents de recherche» n° 22, 1990, 168 pages. (20 $)

13. Marie-Marthe T. Brault. *Le travail bénévole à la retraite*. Coll. «Documents de recherche» n° 25, 1990, 122 pages. (15 $)

14. Denise Lemieux, dir. *Familles d'aujourd'hui*. IQRC en collaboration avec le Musée de la civilisation, 1990, 243 pages. (24 $)

II. Les communautés ethnoculturelles

1. David Rome, Judith Nefsky et Paule Obermeir. *Les Juifs du Québec — Bibliographie rétrospective annotée*. Coll. «Instruments de travail» n° 1, 1981, 319 pages. (13 $)

2. Gary Caldwell et Éric Waddell, dir. *Les anglophones du Québec: de majoritaires à minoritaires*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 1, 1982, 482 pages. (14 $)

3. Gary Caldwell et Éric Waddell, editors. *The English of Quebec: from majority to minority status*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 2, 1982, 466 pages. (14 $)

4. Gary Caldwell. *Les études ethniques au Québec — Bilan et perspectives*. Coll. «Instruments de travail» n° 8, 1983, 108 pages. (10,50 $)

5. Honorius Provost. *Les premiers Anglo-Canadiens à Québec — Essai de recensement (1759-1775)*. Coll. «Documents de recherche» n° 1, 2e édition, 1984, 71 pages. ÉPUISÉ (7,50 $)

6. Tina Ioannou. *La communauté grecque du Québec*. Coll. «Identité et changements culturels» n° 4, 1984, 337 pages. (18 $)

7. Pierre Anctil et Gary Caldwell. *Juifs et réalités juives au Québec*. 1984, 371 pages. (20 $)

8. Richard Dominique et Jean-Guy Deschênes. *Cultures et sociétés autochtones du Québec. Bibliographie critique*. Coll. «Instruments de travail» n° 11, 1985, 221 pages. (19,50 $)

9. Ronald Rudin. *The Forgotten Quebecers. A History of English-Speaking Quebec, 1759-1980*. 1985, 315 pages. (14 $)

10. Ronald Rudin. *Histoire du Québec anglophone, 1759-1980*. Traduit de l'anglais par Robert Paré, 1986, 332 pages. (15 $)

11. Denise Helly. *Les Chinois à Montréal, 1877-1951*. 1987, 315 pages. (20 $)

12. Fernand Ouellet, dir. *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*. 1990, 2e tirage, 617 pages. (30 $)

13. Pierre Anctil. *Le rendez-vous manqué. Les Juifs de Montréal face au Québec de l'entre-deux-guerres.* 1988, 366 pages. (25 $)

14. Pierre Anctil. *«Le Devoir», les Juifs et l'immigration. De Bourassa à Laurendeau.* 1988, 170 pages. (18 $)

III. La culture populaire

1. Yvan Lamonde, Lucia Ferretti et Daniel Leblanc. *La culture ouvrière à Montréal (1880-1920): bilan historiographique.* Coll. «Culture populaire» n° 1, 1982, 178 pages. (9 $)

2. Danielle Nepveu. *Les représentations religieuses au Québec dans les manuels scolaires de niveau élémentaire (1950-1960).* Coll. «Documents préliminaires» n° 1, 1982, 97 pages. (6,50 $)

3. Jean-Pierre Dupuis, Andrée Fortin, Gabriel Gagnon, Robert Laplante et Marcel Rioux. *Les pratiques émancipatoires en milieu populaire.* Coll. «Documents préliminaires» n° 2, 1982, 178 pages. (9 $)

4. Jean Bourassa. *Le travailleur minier, la culture et le savoir ouvrier.* Coll. «Documents préliminaires» n° 4, 1982, 79 pages. (5,25 $)

5. Sophie-Laurence Lamontagne. *L'hiver dans la culture québécoise (XVIIe-XIXe siècles).* 1983, 197 pages. (11,50 $)

6. Joseph Laliberté. *Agronome-colon en Abitibi.* Coll. «Littérature quotidienne» n° 1, 1983, 157 pages. (12 $)

7. Benoît Lacroix et Jean Simard. *Religion populaire, religion de clercs?* Coll. «Culture populaire» n° 2, 1984, 444 pages. (22 $)

8. Benoît Lacroix et Madeleine Grammond. *Religion populaire au Québec. Typologie des sources — Bibliographie sélective (1900-1980).* Coll. «Instruments de travail» n° 10, 1985, 175 pages. (15 $)

9. Andrée Fortin. *Le Rezo. Essai sur les coopératives d'alimentation au Québec.* Coll. «Documents de recherche» n° 5, 1985, 282 pages. (17 $)

10. Jean-Pierre Dupuis. *Le ROCC de Rimouski. La recherche de nouvelles solidarités.* Coll. «Documents de recherche» n° 6, 1985, 282 pages. (17 $)

11. Centre populaire de documentation de Montréal. *Le choc du passé. Les années trente et les sans travail. Bibliographie sélective annotée.* Coll. «Documents de recherche» n° 11, 1986, 186 pages. (15 $)

12. Yvan Lamonde et Raymond Montpetit. *Le parc Sohmer de Montréal, 1889-1919. Un lieu populaire de culture urbaine.* 1986, 231 pages. (17 $)

13. Thérèse Beaudoin. *L'été dans la culture québécoise, XVIIe-XIXe siècles.* Coll. «Documents de recherche» n° 10, 1987, 235 pages. (20 $)

14. Gabriel Gagnon et Marcel Rioux. *À propos d'autogestion et d'émancipation. Deux essais.* 1988, 190 pages. (17 $)

15. Madeleine Gauthier. *Les jeunes chômeurs. Une enquête.* Coll. «Documents de recherche» n° 18, 1989, 2ᵉ tirage, 302 pages. (18 $)

16. Ginette Paquet. *Santé et inégalités sociales.* Coll. «Documents de recherche» n° 21, 1990, 3ᵉ tirage, 133 pages. (14 $)

IV. La création et la diffusion de la culture

1. Jean-Robert Faucher, André Fournier et Gisèle Gallichan. *L'information culturelle dans les médias électroniques.* Coll. «Diagnostics culturels» n° 1, 1981, 167 pages. (7 $)

2. Angèle Dagenais. *Crise de croissance: le théâtre au Québec.* Coll. «Diagnostics culturels» n° 2, 1981, 73 pages. (5 $)

3. Yvan Lamonde et Pierre-François Hébert. *Le cinéma au Québec — Essai de statistique historique (1896 à nos jours).* Coll. «Instruments de travail» n° 2, 1981, 481 pages. (18 $)

4. François Colbert. *Le marché québécois du théâtre.* Coll. «Culture savante» n° 1, 1982, 112 pages. (8 $)

5. Jean-Pierre Charland et Nicole Thivierge. *Bibliographie de l'enseignement professionnel au Québec (1850-1980).* Coll. «Instruments de travail» n° 3, 1982, 284 pages. (14 $)

6. Vivian Labrie. *Précis de transcription de documents d'archives orales.* Coll. «Instruments de travail» n° 4, 1982, 220 pages. (11 $)

7. Sylvie Tellier. *Chronologie littéraire du Québec.* Coll. «Instruments de travail» n° 6, 1982, 352 pages. (18,50 $)

8. Jean-Pierre Charland. *Histoire de l'enseignement technique et professionnel.* 1982, 485 pages. (25,50 $)

9. Nicole Thivierge. *Écoles ménagères et instituts familiaux: un modèle féminin traditionnel.* 1982, 478 pages. (25,50 $)

10. Yvan Lamonde. *L'imprimé au Québec: aspects historiques (18ᵉ-20ᵉ siècles).* Coll. «Culture savante» n° 2, 1983, 370 pages. (18 $)

11. Yvan Lamonde. *Je me souviens. La littérature personnelle au Québec (1860-1980).* Coll. «Instruments de travail» n° 9, 1983, 278 pages. (17 $)

12. Claude Savary, dir. *Les rapports culturels entre le Québec et les États-Unis.* 1984, 353 pages. (17 $)

13. Pierre Lavoie. *Pour suivre le théâtre au Québec. Les ressources documentaires.* Coll. «Documents de recherche» n° 4, 1985, 521 pages. ÉPUISÉ (22 $)

14. Jacques Dufresne, Fernand Dumont et Yves Martin. *Traité d'anthropologie médicale. L'Institution de la santé et de la maladie.* Presses de l'Université du Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, Presses Universitaires de Lyon, 1985, XVII-1 245 pages. (59,95 $)

15. Léon Bernier et Isabelle Perrault. *L'artiste et l'œuvre à faire*. «La pratique de l'art 1», 1985, 518 pages. ÉPUISÉ (30 $)

16. Marcel Fournier. *Les générations d'artistes suivi d'entretiens avec Robert Roussil et Roland Giguère*. «La pratique de l'art 2», 1986, 202 pages. (18 $)

17. Yvan Lamonde et Esther Trépanier. *L'avènement de la modernité culturelle au Québec*. 1986, 320 pages. (24,50 $)

18. Vivian Labrie. *ABC: Trois constats d'alphabétisation de la culture*. 1986, 246 pages. (29 $)

19. Maurice Lemire, dir. *L'institution littéraire*. IQRC et CRELIQ, 1986, 217 pages. (19,50 $)

20. Alfred Dumais et Johanne Lévesque. *L'auto-santé. Des individus et des groupes au Québec*. 1986, 223 pages. (17 $)

21. Gabrielle Lachance, dir. *Mémoire d'une époque. Un fonds d'archives orales au Québec*. Coll. «Documents de recherche» n° 12, 1987, 251 pages. (16 $)

22. Marcel Fournier, Yves Gingras et Othmar Keel. *Sciences et médecine au Québec: perspectives sociohistoriques*. 1987, 212 pages. (20 $)

23. Maurice Lemire, dir., avec la collaboration de Pierrette Dionne et Michel Lord. *Le poids des politiques. Livres, lecture et littérature*. 1987, 191 pages. (18 $)

24. Vivian Labrie. *Alphabétisé-e-s! Quatre essais sur le savoir-lire*. 1987, 270 pages. (30 $)

25. Claude Galarneau et Maurice Lemire, dir. *Livre et lecture au Québec, 1800-1850*. 1988, 270 pages. (22 $)

26. M'hammed Mellouki. *Savoir enseignant et idéologie réformiste. La formation des maîtres (1930-1964)*. Coll. «Documents de recherche» n° 20, 1989, 392 pages. (28 $)

27. Jean-Pierre Charland. *Les pâtes et papiers au Québec 1880-1980. Technologies, travail et travailleurs*. Coll. «Documents de recherche» n° 23, 1990, 447 pages. (24 $)

28. Fernand Dumont et Yves Martin, dir. *L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?* 1990, 432 pages. (24 $)

29. Fernand Dumont, dir. *La société québécoise après 30 ans de changements*. 1991, 2ᵉ tirage, 358 pages. (20 $)

30. Simon Langlois, dir. *La société québécoise en tendances, 1960-1990*. 1990, 667 pages. (29,95 $)

31. Jean-Pierre Charland avec la participation de Mario Désautels. *Système technique et bonheur domestique. Rémunération, consommation et pauvreté au Québec, 1920-1960*. Coll. «Documents de recherche» n° 28, 1991, 275 pages. (24 $)

32. Claude Beauchesne. *Le professeur de cégep: un maître en humanisme? Enquête sur les pratiques pédagogiques en sciences humaines*. Coll. «Documents de recherche» n° 29, 1991, 125 pages. (18 $)

33. Claude Lessard, Madeleine Perron et Pierre W. Bélanger, dir. *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Coll. «Documents de recherche» n° 30, 1991, 241 pages. (24 $)

34. Thérèse Hamel. *Le déracinement des écoles normales. Le transfert de la formation des maîtres à l'université*. Coll. «Documents de recherche» n° 31, 1991, 231 pages. (24 $)

V. Les régions du Québec

1. Jean-Claude Marsan. *Montréal, une esquisse du futur*. 1983, 325 pages. (15 $)
2. André Dionne. *Bibliographie de l'île Jésus*. Coll. «Documents de recherche» n° 2, 1983, 324 pages. ÉPUISÉ (18,50 $)
3. Serge Gauthier et collaborateurs. *Bibliographie de Charlevoix*. Coll. «Documents de recherche» n° 3, 1984, 320 pages. ÉPUISÉ (18 $)
4. Serge Gauthier et collaborateurs. *Guide des archives de Charlevoix*. 1985, VIII-97 pages. ÉPUISÉ (6 $)
5. Serge Laurin et Richard Lagrange. *Bibliographie des Laurentides*. Coll. «Documents de recherche» n° 7, 1985, 370 pages. (18 $)
6. Yves Hébert. *Bibliographie de la Côte-du-Sud*. Coll. «Documents de recherche» n° 8, 1986, 339 pages. (18 $)
7. Guy Gaudreau. *L'exploitation des forêts publiques au Québec, 1842-1905*. 1991, 2e tirage, 126 pages. (11 $)
8. Yves Beauregard. *Bibliographie du Centre du Québec et des Bois-Francs*. Coll. «Documents de recherche» n° 9, 1986, 495 pages. (25 $)
9. Marc Desjardins. *Bibliographie des Îles-de-la-Madeleine*. Coll. «Documents de recherche» n° 13, 1987, 281 pages. (20 $)
10. Daniel Tessier *et al*. *Bibliographie de Lanaudière*. Coll. «Documents de recherche» n° 14, 1987, 270 pages. (20 $)
11. Antonio Lechasseur avec la collaboration de Jacques Lemay. *Municipalités et paroisses du Bas-Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Îles-de-la-Madeleine. Populations et limites territoriales 1851-1981*. 1987, 51 pages, 5 microfiches (Bas-Saint-laurent, 563 p., Gaspésie et Îles-de-la-Madeleine, 304 p.). (10 $)
12. Marc Desjardins. *Bibliographie de la Gaspésie*. Coll. «Documents de recherche» n° 16, 1987, 436 pages. (24 $)
13. Françoise de Montigny-Pelletier et Andrée Raiche-Dussault. *Bibliographie de la Rive-Sud de Québec (Lévis—Lotbinière)*. Coll. «Documents de recherche» n° 19, 1989, 263 pages. (20 $)
14. Diane Saint-Pierre et Yves Hébert. *Archives paroissiales de la Côte-du-Sud. Inventaire sommaire*. 1990, 55 pages, 4 microfiches (XXV-581 pages). (10 $)

15. Monique Perron avec la collaboration de Luc Boisvert et Roland Viau. *Bibliographie du Haut-Saint-Laurent. Sud-ouest de la Montérégie*. Coll. «Documents de recherche» n° 24, 1990, 318 pages. (22 $)

16. Gaston Saint-Hilaire avec la collaboration d'Andrée Raiche-Dussault. *Bibliographie de la Côte-Nord*. Coll. «Documents de recherche» n° 26, 1990, 340 pages. (18 $)

17. René Hardy et Guy Trépanier. *Bibliographie de la Mauricie*. Coll. «Documents de recherche» n° 27, 1991, 294 pages. (20 $)

VI. Hors chantier

1. Paul Aubin. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada (1966-1975)*. 2 tomes — 1981, 1425 pages, 22 000 titres. (60 $)

2. Gabrielle Lachance. *La culture contemporaine face aux industries culturelles et aux nouvelles technologies*. Rapport-synthèse, Rencontre franco-québécoise sur la culture, Québec-Montréal, du 4 au 8 juin 1984, 145 pages. (7 $)

3. *Statistiques culturelles du Québec (1971-1982)*. 1985, XLII-932 pages. (45 $)

4. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada / Bibliography of the History of Quebec and Canada (1976-1980)*. 2 tomes — 1985, LXIV-1316 pages, 20 000 titres. (60 $)

5. Jean-Paul Baillargeon, dir. *Les pratiques culturelles des Québécois. Une autre image de nous-mêmes*. 1986, 394 pages. (19,50 $)

6. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada / Bibliography of the History of Quebec and Canada (1946-1965)*. 2 tomes — 1987, LXXVII-1396 pages, 22 000 titres. (60 $)

7. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada / Bibliography of the History of Quebec and Canada (1981-1985)*. 2 tomes — 1990, C-2073 pages, 29 000 titres. (80 $)

VII. Collection Les régions du Québec

1. Jules Bélanger, Marc Desjardins et Yves Frenette. *Histoire de la Gaspésie*. Coll. «Les régions du Québec» n° 1, Montréal, Boréal Express, 1981, 807 pages. ÉPUISÉ (29,95 $)

2. Camil Girard et Normand Perron. *Histoire du Saguenay–Lac-Saint-Jean*. Coll. «Les régions du Québec» n° 2, 1989, 665 pages. (40 $ br., 50 $ rel.)

3. Serge Laurin. *Histoire des Laurentides*. Coll. «Les régions du Québec» n° 3, 1989, 892 pages. (45 $ br., 55 $ rel.)

VIII. Collection Questions de culture

1. Fernand Dumont, dir. *Cette culture que l'on appelle savante*. 1981, 190 pages. (15 $)
2. Fernand Harvey et Gary Caldwell, dir. *Migrations et communautés culturelles*. 1982, 159 pages. (15 $)
3. Fernand Dumont, dir. *Les cultures parallèles*. 1982, 172 pages. (15 $)
4. Jean-Charles Falardeau, dir. *Architectures: la culture dans l'espace*. 1983, 210 pages. (15 $)
5. Yvan Lamonde, dir. *Les régions culturelles*. 1983, 189 pages. (12 $)
6. Madeleine Préclaire, dir. *La culture et l'âge*. 1984, 198 pages. (12 $)
7. Gabrielle Lachance, dir. *La culture: une industrie?* 1984, 216 pages. (12 $)
8. Pierre Anctil, Léon Bernier et Isabelle Perrault, dir. *Présences de jeunes artistes*. 1985, 190 pages. (12 $)
9. Denise Lemieux, dir. *Identités féminines: mémoire et création*. 1986, 199 pages. (12 $)
10. Gabriel Dussault, dir. *L'État et la culture*. 1986, 173 pages. (12 $)
11. Thérèse Hamel et Pierre Poulin, dir. *Devenir chercheur-e: itinéraires et perspectives*. 1986, 185 pages. (12 $)
12. Madeleine Gauthier, dir. *Les nouveaux visages de la pauvreté*. 1991, 2e tirage, 258 pages. (18,50 $)
13. Renée B.-Dandurand, dir. *Couples et parents des années quatre-vingt*. 1989, 2e tirage, 284 pages. (20 $)
14. Gladys L. Symons, dir. *La culture des organisations*. 1988, 220 pages. (18 $)
15. Gilles Pronovost et Daniel Mercure, dir. *Temps et société*. 1989, 258 pages. (20 $)
16. Marie-Marthe T. Brault et Lise Saint-Jean, dir. *Entraide et associations*. 1990, 280 pages. (22 $)
17. Jacques T. Godbout, dir. *La participation politique. Leçons des dernières décennies*. 1991, 301 pages. (25 $)
18. Annick Germain, dir. *L'aménagement urbain: promesses et défis*. 1991, 260 pages. (25 $)

IX. Collection Diagnostic

1. Laurent Laplante. *Le suicide*. 1985, 126 pages. (12,95 $)
2. Jacques Dufresne. *La reproduction humaine industrialisée*. 1986, 126 pages. (12,95 $)
3. Gérald LeBlanc. *L'école, les écoles, mon école*. 1986, 110 pages. (12,95 $)
4. Jean Blouin. *Le libre-échange vraiment libre?* 1986, 135 pages. (12,95 $)

5. Jacques Dufresne. *Le procès du droit*. 1987, 127 pages. (12,95 $)
6. Michel Plourde. *La politique linguistique du Québec (1977-1987)*. 1989, 3e tirage, 143 pages. (12,95 $)
7. Vincent Lemieux. *Les sondages et la démocratie*. 1988, 122 pages. (12,95 $)
8. Laurent Laplante. *L'université. Questions et défis*. 1988, 141 pages. (12,95 $)
9. Jean-Pierre Rogel. *Le défi de l'immigration*. 1989, 123 pages. (12,95 $)
10. Jacques Henripin. *Naître ou ne pas être*. 1989, 141 pages. (12,95 $)
11. Diane-Gabrielle Tremblay. *L'emploi en devenir*. 1990, 121 pages. (12,95 $)
12. Laurent Laplante. *La police et les valeurs démocratiques*. 1991, 125 pages. (12,95 $)
13. Louise Corriveau. *Les Cégeps, question d'avenir*. 1991, 133 pages. (12,95 $)

X. Collection Edmond-de-Nevers

1. Lucie Robert. *Le manuel d'histoire de la littérature canadienne de Mgr Camille Roy*. 1982, 198 pages. (11 $)
2. Réal Brisson. *La charpenterie navale à Québec sous le régime français*. 1983, 320 pages. (19,50 $)
3. Hélène Lafrance. *Yves Thériault et l'institution littéraire québécoise*. 1984, 174 pages. (13,50 $)
4. Hélène Laforce. *Histoire de la sage-femme dans la région de Québec*. 1985, 237 pages. (13,50 $)
5. Michel Sarra-Bournet. *L'Affaire Roncarelli. Duplessis contre les Témoins de Jéhovah*. 1986, 196 pages. (18 $)
6. Denis Goulet. *Le commerce des maladies. La publicité des remèdes au début du siècle*. 1987, 139 pages. (20 $)
7. Hélène Bédard. *Les Montagnais et la réserve de Betsiamites (1850-1900)*. 1988, 149 pages. (20 $)
8. Robert Laliberté. *L'imaginaire politique de Victor Segalen*. 1989, 152 pages. (20 $)
9. Aline Charles. *Travail d'ombre et de lumière. Le bénévolat féminin à l'Hôpital Sainte-Justine, 1907-1960*. 1990, 191 pages. (22 $)
10. Hélène Bourque. *La maison de faubourg. L'architecture domestique des faubourgs Saint-Jean et Saint-Roch avant 1845*. 1991, 199 pages. (22 $)

XI. Rapports de recherche et manuscrits à diffusion limitée*

1. Louise Rondeau. *Le récit de fin du monde: orientations méthodologiques de recherche*. Québec, IQRC, 1982, 70 pages.
2. Michelle Trudel-Drouin. *Vie quotidienne en Nouvelle-France: un choix de textes*. Montréal, IQRC, 1982, 166 pages.
3. Paule Chouinard. *Anthologie de poèmes québécois sur les saisons*. Montréal, IQRC, 1983, 1 350 pages.
4. Mireille Perreault. *Marchandisation, industrialisation de la culture*. Rimouski, IQRC, 1983, 72 pages.
5. Carmen Quintin. *Les pratiques émancipatoires dans deux coopératives d'habitation de la région montréalaise*. Montréal, IQRC, 1983, 124 pages.
6. Gary Caldwell, Paule Obermeir et al. *Out-migration of 1971 English Mother-tongue High School Leavers from Quebec: eleven years after*. Lennoxville, IQRC et Anglo Québec en Mutation Committee, 1984, 37 pages.
7. Gabrielle Lachance. *Le rapport industrie/culture*. 1987, 5 cahiers: I. L'artisanat et les métiers d'art, 38 p. II. Les arts d'interprétation, 38 p. III. Le cinéma, 40 p. IV. Le livre, 40 p. V. Quelques indications bibliographiques, 38 p.
8. Johanne Bujold. *Utilisation des centres d'emploi du Canada par les étudiants*. Québec, IQRC, 1990, 67 pages. (5 $)
9. Madeleine Gauthier et Jean-Pierre Simard. *L'intégration des jeunes en emploi au Québec en 1986*. Québec, IQRC, 1990, 22 pages. (3 $)
10. Sophie-Laurence Lamontagne. *Problèmes actuels de la condition féminine*. Québec, IQRC, 1990, 59 pages. (5 $)
11. Madeleine Gauthier. *L'insertion de la jeunesse québécoise en emploi*. Québec, IQRC, 1990, 119 pages (10 $)
12. Jean-Paul Baillargeon. *Vers un système de statistiques sur les industries culturelles de la francophonie. État général de la situation et propositions d'une première étape de réalisation*. Québec, IQRC, 1990, 51 pages. (6 $)
13. Madeleine Gauthier. *L'insertion de la jeunesse canadienne en emploi*. Québec, IQRC, 1991, 106 pages. (10 $)

* disponibles sur demande à l'IQRC, 14, rue Haldimand, Québec, G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • Télécopieur: (418) 646-3317

14. Guy Fréchet et Michel Bernier. *Les perceptions des difficultés d'insertion sur le marché du travail, les raisons de quitter un emploi et l'inemployabilité dans l'**Enquête sur l'activité***. Québec, IQRC, 1991, vii-47 pages. (8 $)

XII. Banques de données sur support informatique

1. Jean-Pierre Chalifoux. *Le livre et la lecture au Québec au XX[e] siècle*. Montréal, IQRC, 1982, (8 000 titres)*.
2. Paul Aubin et Louis-Marie Côté. *HISCABEQ. Bibliographie de l'histoire du Québec et du Canada (1946-1980)*. Montréal, IQRC, 1981, (90 000 titres — mise à jour trimestrielle)**

XIII. Documents audio-visuels***

1. Arthur Lamothe. Culture amérindienne. Archives. (Vingt documents produits par les Ateliers audio-visuels du Québec.)

---

* accessible sur demande aux Services documentaires Multimedia inc., 1685, rue Fleury Est, Montréal, H2C 1T1
Téléphone: (514) 382-0895 • Télécopieur: (514) 384-9139

** pour renseignements, s'adresser à l'IQRC

*** disponibles sur demande à l'IQRC, 14, rue Haldimand, Québec, G1R 4N4
Téléphone: (418) 643-4695 • Télécopieur: (418) 646-3317

Achevé d'imprimer à Québec
à l'imprimerie Logidec inc.
en octobre 1991

LE DÉRACINEMENT DES ÉCOLES NORMALES

Le transfert de la formation des maîtres à l'université

L'auteure nous présente l'abolition des écoles normales à travers le regard individuel de plus de 150 témoins impliqués dans la réforme qui mena au transfert de la formation des maîtres dans les universités. Au moyen d'un outil original, le récit autobiographique, l'auteure a recueilli un nombre important de témoignages rétrospectifs sur un des volets de la Révolution tranquille.

Ces récits autobiographiques nous plongent dans l'univers de cette période tourmentée de notre passé éducatif. Professeurs d'écoles normales intégrés ou non intégrés dans les universités, ou encore universitaires accueillant les nouveaux arrivants livrent leur vision de l'abolition des écoles normales. On y retrouve une mosaïque d'interprétations variées des raisons de cette réforme, de ses incidences sur la vie personnelle et professionnelle des répondants et enfin une relecture des effets de cette réforme sur les institutions actuelles.

Au moment où l'on se pose de plus en plus de questions sur l'avenir de la formation des maîtres, le regard critique des acteurs ou des exclus de la réforme pourra sans doute guider notre réflexion sur les orientations futures à donner à cette formation.

ISBN 2-89224-167-7

THÉRÈSE HAMEL, après des études de maîtrise en sociologie de l'éducation à l'Université Laval, obtient son doctorat à l'Université de Paris V, René Descartes (Sorbonne). Elle joint par la suite l'INRS-Éducation comme chercheure. Dès 1983, à l'IQRC, elle met sur pied le projet *Histoire de la formation des maîtres au Québec*. Actuellement professeure-chercheure à l'Université Laval, elle travaille sur l'histoire de l'enseignement professionnel agricole au Québec.

LE DÉRACINEMENT DES ÉCOLES NORMALES

Le transfert de la formation des maîtres à l'université

L'auteure nous présente l'abolition des écoles normales à travers le regard individuel de plus de 150 témoins impliqués dans la réforme qui mena au transfert de la formation des maîtres dans les universités. Au moyen d'un outil original, le récit autobiographique, l'auteure a récolté un nombre important de témoignages rétrospectifs sur un des volets de la Révolution tranquille.

Ces récits autobiographiques nous plongent dans l'univers de cette période tourmentée de notre passé éducatif. Professeurs d'écoles normales intégrés ou non intégrés dans les universités, ou encore universitaires accueillant les nouveaux arrivants livrent leur vision de l'abolition des écoles normales. On y retrouve une mosaïque d'interprétations variées des raisons de cette réforme, de ses incidences sur la vie personnelle et professionnelle des répondants et enfin une relecture des effets de cette réforme sur les institutions actuelles.

Au moment où l'on se pose de plus en plus de questions sur l'avenir de la formation des maîtres, le regard critique des acteurs ou des exclus de la réforme pourra sans doute guider notre réflexion sur les orientations futures à donner à cette formation.

THÉRÈSE HAMEL, après des études de maîtrise en sociologie de l'éducation à l'Université Laval, obtient son doctorat à l'Université de Paris V, René Descartes (Sorbonne). Elle joint par la suite l'INRS-Éducation comme chercheure. Dès 1983, à l'IQRC, elle met sur pied le projet *Histoire de la formation des maîtres au Québec*. Actuellement professeure-chercheure à l'Université Laval, elle travaille sur l'histoire de l'enseignement professionnel agricole au Québec.

ISBN 2-89224-167-7

9 782892 241679